

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**ATITUDES FACE A SI PRÓPRIO E ENVOLVIMENTO NA ESCOLA: ESTUDO
COM ALUNOS DO SISTEMA APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA**

António Augusto Gomes Leite

Orientador: Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade de Psicologia da Educação**

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**ATITUDES FACE A SI PRÓPRIO E ENVOLVIMENTO NA ESCOLA: ESTUDO
COM ALUNOS DO SISTEMA APRENDIZAGEM EM ALTERNÂNCIA**

António Augusto Gomes Leite

Orientador: Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade de Psicologia da Educação**

Júri:

Presidente: Doutor Justino Pereira Magalhães, Professor Catedrático e membro do conselho científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutor Evaristo Vicente Fernandes, Professor Associado com Agregação Aposentado Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
- Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira, Professora Associada com Agregação Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
- Doutora Maria Madalena Vaz Pereira de Melo, Professora Auxiliar Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora
- Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientador
- Doutora Carolina Fernandes de Carvalho, Professora Auxiliar Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Doutora Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos Raposo, Professora Auxiliar Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2017

RESUMO

O estudo das atitudes dos alunos face a si próprios, autoconceito, e face à escola, envolvimento na escola, tem surgido como importante e atual na literatura científica — sobretudo no âmbito das teorias cognitivo-sociais consideradas como referentes — que referem a escassez de estudos e a necessidade de aprofundar os existentes. O envolvimento dos alunos na escola (EAE) é visto como elemento-chave na diminuição do insucesso e do abandono escolar. Um estudo com alunos do Sistema de Aprendizagem em Alternância mereceu atenção particular, dada a falta de investigação sobre este modelo de formação profissional. Partindo de uma revisão da literatura sobre os conceitos-chave, foi formulado o seguinte **problema de investigação**: *Como se caracterizam o autoconceito e o envolvimento na escola dos alunos do sistema Aprendizagem em Alternância, como é que estas variáveis se relacionam, quer entre si, quer com fatores específicos?* No que respeita à *metodologia*, o estudo incidiu numa *amostra* constituída por 440 alunos dos 10º, 11º e 12º anos, de Centros de Formação Profissional do distrito do Porto e da região de Entre Douro e Vouga e residentes em zonas urbanas e rurais. Os *instrumentos* de recolha de dados foram os seguintes: *Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional* (Veiga, 2013); *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Versão reduzida a 30 itens*; utilizou-se ainda um conjunto de perguntas para recolha de informação acerca das variáveis consideradas, num *procedimento* de sistemática consideração pelos princípios e orientações éticos para a investigação. A análise dos resultados, no que ao autoconceito diz respeito, permitiu observar notórias quantidades de alunos com autoconceito baixo, bem como relações significativas entre algumas das dimensões do autoconceito e as variáveis idade, notas escolares, criatividade, mas não a coesão familiar. Quanto aos resultados no envolvimento dos alunos na escola, as análises detetaram um considerável subgrupo de alunos com baixo envolvimento, relevando-se a existência de relações significativas entre algumas das dimensões do envolvimento e as variáveis consideradas — autoconceito, idade, sexo, notas, criatividade, mas não, também aqui, a coesão familiar. O estudo inclui a interpretação e a discussão dos resultados à luz da literatura revista, bem como limitações, aplicações e sugestões de futuras investigações.

Palavras-chave: atitudes face a si mesmo, autoconceito, envolvimento dos alunos na escola, aprendizagem em alternância, rendimento escolar.

ABSTRACT

The study of a person's attitude towards himself, *self-concept*, and towards school, *school engagement*, has been an important subject in the current scientific literature - particularly in the social-cognitive field - which refers the need for new studies and further investigation. Students' engagement in school has been seen as a key-element in order to reduce academic failure and school drop-out. An approach with students from the Learning System in Alternation deserved special attention, due to the lack of investigation on this professional training model. In this context and in line with the existent literature, the following **research question** was formulated: *How is the student's self-concept and school engagement characterized in the Learning System in Alternation? How are these variables related between themselves and with specific factors?* In terms of methodology, the study focused on a sample of 440 students in the 10th, 11th and 12th grades, of the Professional Training Centers of Porto district and Entre Douro e Vouga region, from both urban and rural residences. The data collection tools were: *Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional* (Veiga, 2013); *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Versão reduzida a 30 itens* (Veiga & Leite, 2016); a set of questions about the main variables was also used, in line with the procedures, ethical principles and orientations of a scientific investigation. Concerning the self-concept, the results analysis showed a reasonable amount of students with low self-concept and significant correlations between some of the self-concept dimensions and the variables "age", "school grades", "creativity", but not "family cohesion". Regarding the school engagement, the study detected a considerable subgroup of students with low engagement, revealing the existence of significant relations between some engagement dimensions and the considered variables – "self-concept", "age", "gender", "grades", "creativity", but not, again, "family cohesion". This study includes the results interpretation and discussion aligned with the literature review, limitations, applications, as well as suggestions to future investigations.

Key-words: attitude towards himself, self-concept, students' school engagement, learning system in alternation, school performance.

AGRADECIMENTOS

As primeiras palavras são de gratidão ao Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga: ao longo de cinco anos pude encontrar a opinião abalizada, o orientador exigente, lançando desafios e promovendo a lealdade no trabalho. Deu-me o privilégio de poder trabalhar para abraçar novos desafios. Mestre sempre disponível para uma palavra de alento nos momentos de incertezas. Agradeço toda a disponibilidade, sugestões, apoio e orientação.

Aos meus pais, Carmen e António.

A meus irmãos, disponíveis sempre que preciso.

À Tina, companheira inseparável, fonte de apoio, aconselhamento e equilíbrio, e que constitui parte fundamental da minha vida.

Aos filhos que sempre desejei ter e que tanto me têm dado: a Vera, o Miguel e a Sara.

Aos netos que vejo crescer em harmonia e no amor.

Posso dizer que sou uma pessoa afortunada e que a minha riqueza são as amizades que tenho: acompanham-me, imprimem um sentido positivo da vida e apoiam-me. Aos meus amigos o meu sentido obrigado!

Não esqueço o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa que me soube acolher e onde pude beber grande sabedoria dos seus docentes.

A todos, o meu obrigado, pelos ensinamentos, amizade, disponibilidade e atenção.

ÍNDICE

RESUMO	iii
ABSTRACT	v
AGRADECIMENTOS.....	vii
ÍNDICE	ix
Siglas	xi
Índice de Tabelas.....	xiii
Índice de Figuras	xiv
Índice de Anexos.....	xv
1.1. O problema de investigação e sua importância.....	2
1.2. Objetivos e questões de estudo	7
1.3. Estrutura geral da dissertação	9
CAPÍTULO II. ATITUDES FACE A SI PRÓPRIO E À ESCOLA	11
2.1. Atitudes face a si próprio: Autoconceito e autoestima	11
2.1.1. Autoconceito: Teorização.....	16
2.1.2. Autoconceito: Avaliação.....	19
2.1.3. Autoestima: Teorização.....	22
2.1.4. Autoestima: Avaliação.....	24
2.2. Atitudes face à escola: O envolvimento dos alunos.....	25
2.2.1. Envolvimento dos alunos: Teorização.....	25
2.2.2. Envolvimento dos alunos: Avaliação	34
2.3. Estudos empíricos: Autoconceito, envolvimento e variáveis do estudo.....	37
2.3.1. Autoconceito e envolvimento.....	37
2.3.2. Autoconceito e variáveis do estudo.....	38
2.3.3. Envolvimento e variáveis do estudo	46
2.4. Síntese do capítulo	53
1. Modalidades de formação	55
2. Da formação profissional à Aprendizagem em Alternância.....	56
3. O Sistema de Aprendizagem em Alternância	62
3.1. Atores da aprendizagem	63
3.2. Avaliação	67
3.3. Suporte legislativo do sistema de aprendizagem	70
3.4. Centros de formação do sistema de aprendizagem	74
4. Síntese do capítulo.....	76
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA.....	77
4.1. Opções metodológicas	77
4.2. População	79
4.3. Amostra.....	80
4.4. Instrumentos.....	86
4.4.1. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Versão reduzida a 30 itens	86
4.4.2. Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional.....	89
4.5. Procedimento e cuidados éticos.....	91
4.6. Variáveis	93
4.7. Questões de estudo	93
4.8. Síntese do capítulo	94

CAPÍTULO V. RESULTADOS.....	97
5.1. Resultados no autoconceito	97
5.1.1. Resultados descritivos.....	97
5.1.2. Resultados correlacionais	98
5.1.3. Resultados diferenciais	101
5.2. Resultados no envolvimento	103
5.2.1. Resultados descritivos.....	103
5.2.2. Resultados correlacionais	104
5.2.3. Resultados diferenciais	107
5.3. Síntese do capítulo	109
CAPÍTULO VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	111
6.1. Resultados no autoconceito	111
6.1.1. Resultados descritivos.....	111
6.1.2. Resultados correlacionais	112
6.1.3. Resultados diferenciais	119
6.2. Resultados no envolvimento	122
6.2.1. Resultados descritivos.....	122
6.2.2. Resultados correlacionais	124
6.2.3. Resultados diferenciais	131
6.3. Limitações do estudo e sugestões de novas investigações	133
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXOS	170
Anexo A – Pedido de autorização ao Senhor Delegado Regional do Norte do IEPF IP.....	170
Anexo B – Pedido de autorização ao Senhor Presidente do Conselho Diretivo do IEPF IP	172
Anexo C – Correspondência trocada com o IEPF IP	174
Anexo D – Autorização do IEPF IP	175
ANEXO E - PHCSCS V1-6: Nova versão da PHCSCS-2 <i>Piers-Harris Children's Self-Concept-Scale</i> (Veiga, 2006)	176
Anexo F – Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola	177
Anexo G – Recolha de dados sociodemográficos.....	178
Anexo H – Escala de Autoconceito de 30 itens	179
Anexo I – Pedido de parecer à Comissão de Ética	180
Anexo J – Parecer da Comissão de Ética	185

Siglas

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação
APPAM – Academia Centros de Formação
CCP – Certificado de Competências Pedagógicas
CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CEFPEDV – Centro de Emprego e Formação Profissional de Entre Douro e Vouga
CENFIM – Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica
CGD – Centro de Gestão Direta
CGP – Centro de Gestão Participada
CINCORK – Centro de Formação Profissional da Indústria da Cortiça
CNA – Comissão Nacional de Aprendizagem
CNFM – Centro Nacional de Formação de Monitores
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
DECEL – Desenvolvimento de Estabelecimentos de Ensino
DGEFP – Direção Geral do Emprego e Formação Profissional
DGERT – Direção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho
EAE – Entidade de Apoio à Alternância
EAE – Envolvimento de Alunos na Escola
ECA – Entidade Coordenadora de Aprendizagem
FC – Fundo de Coesão
FDMO – Fundo de Desenvolvimento de Mão de Obra
FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional
FEEI – Fundos Europeus Estruturais e de Investimento
FEIRENSINO - Associação de Ensino, Formação e Desenvolvimento Social
FPCT – Formação Prática em Contexto de Trabalho
FSE – Fundo Social Europeu
GETAP – Gabinete para o Ensino Tecnológico Artístico e Profissional
IEFP_{IP} – Instituto do Emprego e Formação Profissional Instituto Público
IFPA – Instituto de Formação Profissional Acelerada
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MFA – Movimento das Forças Armadas
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos
OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAP – Prova de Aptidão Profissional
PDR – Programa de Desenvolvimento Rural
PHCSCS – Piers-Harris Children Self-Concept Scale
PH – Piers-Harris
PO – Programa Operacional
REM – Reciprocal Effects Model
SA – Sistema de Aprendizagem
SFP – Serviço de Formação Profissional
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

Índice de Tabelas

Tabela 1. Modalidades de formação, tutela e entidades formadoras.....	56
Tabela 2. Plano curricular dos cursos de aprendizagem: componentes de formação, áreas de competência, domínios de formação e duração.....	61
Tabela 3. Avaliação por componentes, fórmulas e critérios	70
Tabela 4. Distribuição da amostra em função da idade.....	82
Tabela 5. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade.....	83
Tabela 6. Distribuição da amostra em função do número de retenções	83
Tabela 7. Distribuição da amostra em função das habilitações literárias do pai.....	84
Tabela 8. Distribuição da amostra em função das habilitações literárias da mãe	85
Tabela 9. Distribuição da amostra em função das preferências de tipo de ensino	86
Tabela 10. Resultados do fator de análise na rotação matrix – Fatores e respetivos itens.....	88
Tabela 11. Distribuição dos formandos pelas dimensões do autoconceito, em termos de Baixo e Alto	98
Tabela 12. Correlação entre as dimensões do autoconceito e a idade.....	99
Tabela 13. Correlação entre as dimensões do autoconceito e o número de retenções	99
Tabela 14. Correlação entre as dimensões do autoconceito e a matemática	100
Tabela 15. Correlação entre as dimensões do autoconceito e o português	100
Tabela 16. Correlação entre as dimensões do autoconceito com variáveis específicas	101
Tabela 17. Diferenças nas dimensões do autoconceito, em função da coesão familiar	102
Tabela 18. Diferenças no autoconceito, em função do sexo	102
Tabela 19. Distribuição dos Alunos pelas dimensões do envolvimento na escola	103
Tabela 20. Correlações entre as dimensões do EAE e as dimensões do autoconceito.....	104
Tabela 21. Correlação entre as dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola e a idade.....	105
Tabela 22. Correlação entre as dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola e o número de retenções	105
Tabela 23. Correlação entre as dimensões do Envolvimento de Alunos	106
Tabela 24. Correlação entre as dimensões do Envolvimento de Alunos	106
Tabela 25. Correlação entre as dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola com variáveis.....	107
Tabela 26. Diferenças no autoconceito, em função da coesão familiar	108
Tabela 27. Diferenças no envolvimento, em função do sexo.....	108

Índice de Figuras

Figura 1. Distribuição da amostra em função da idade (frequência).....	82
Figura 2. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade (frequência).	83
Figura 3. Distribuição da amostra em função do número de retenções (frequência).....	84
Figura 4. Distribuição da amostra em função das habilitações literárias dos pais (frequência)...	85

Índice de Anexos

Anexo A – Pedido de autorização ao Senhor Delegado Regional do Norte do IEPF_{IP}

Anexo B – Pedido de autorização ao Senhor Presidente do Conselho Diretivo do IEPF_{IP}

Anexo C – Correspondência trocada com o IEPF_{IP}

Anexo D – Autorização do Senhor Presidente do Conselho Diretivo do IEPF_{IP}

Anexo E – Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Versão 60 itens

Anexo F – Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola

Anexo G – Recolha de dados sociodemográficos

Anexo H – Escala de Autoconceito de 30 itens

Anexo I – Pedido de parecer à Comissão de Ética

Anexo J – Parecer da Comissão de Ética

CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO

Sendo o Homem, por natureza, um sujeito à procura de satisfação, de realização, em permanente (re)construção, um ser-no-mundo-com-os-outros (Martins, 2002), aqui se procura ver refletido um percurso que se deseja aberto à mudança, disponível para partilhar os efeitos de trajetos que se construíram com intensa atividade profissional.

Para Hall (2006), o ator tem atitudes, cumplicidades, memórias: estas funcionam como um gerenciador de pontos de referência que lhes permite fazer-se ao caminho; as cumplicidades garantem como são importantes as personalidades, o labor bibliográfico conduzem à ação, primeiro motor de quem se faz à estrada, o sentido de responsabilidade e de compromisso para consigo próprio e para com os outros, sendo como uma das mais importantes a frontalidade (Carter, 1990; Mesa, 2001; Raymond & Lenoir, 1998; Ruthven & Goodchild, 2008).

O envolvimento no trabalho começou há vários anos: o interesse, a motivação, as tentativas de intrusão em áreas que não se dominavam, a vontade de procurar o que subjaz escondido (Bauman, 2005) qual segredo, não inventivo nem inventado, mas atual, presente sem se tornar passado, indisciplinado mas persistente, aflora-se aqui e conduz muito desse desejo tornado caminho: foram mais de 25 anos de vivências com um modelo de formação e em prática formativa próxima, enquanto um dos responsáveis por um centro de formação profissional e diretamente implicado no processo.

Neste primeiro capítulo, é feita a apresentação do problema de investigação que motivou a realização do presente estudo. Para o efeito, procede-se à justificação da importância da problemática escolhida e apresenta-se o Problema de Investigação. São também apresentados os objetivos que subjazem à realização desta tese, bem como as questões de estudo a que se procurou responder. Posteriormente, procede-se à apresentação da estrutura da mesma.

1.1. O problema de investigação e sua importância

A sociedade do séc. XXI necessita rever as suas necessidades formativas (Fernandes, 2001). Os empregadores da sociedade moderna, sedentos de conquista de espaços económicos cada vez mais competitivos, com profissões cada vez mais híbridas, onde a instabilidade da economia mundial dita as suas leis, cada vez mais irracionais, apontam para imperativos das mudanças sócio-tecnológicas e imperativos de profissionalidade (Fernandes, 2013).

O retomar da velha questão da esfinge “*Quem sou eu?*” poderá encontrar-se viva e atual: a sociedade atual, global e globalizante, acrítica por falta de chamamentos à reflexão individual e coletiva, surda porque perdida na materialidade do imediato, poderá encontrar no constructo autoconceito respostas para tão grande dicotomização societal em que vivemos (Campira & Araújo, 2012; Marsh, 2005; Mwamuenda, 2005; Vygotsky, 1979; Wästlund, Norlander, & Archer, 2001). O futuro que se faz hoje inspira-nos para que se repense a formação. Contudo, se para se mudar a educação é preciso formar (Canário, 2000), esta apresenta-se assente em necessidades de percursos adaptáveis, flexíveis e maleáveis. Decorrente dessas necessidades, há muito que os desajustamentos – entre o saber-fazer e o que se deve-fazer – merecem estudos cada vez mais complexos, mas necessariamente abertos a novas reflexões (Correia, 1999). Se na primeira revolução industrial se pedia ao operário somente a mão-de-obra, o seu esforço braçal, procurando-se, quase sempre, levar até à exaustão o pobre operário, podendo ser uma criança, como no caso dos mineiros, uma jovem ou um adulto, isento o patronato de obrigações, carregado de direitos, na segunda revolução industrial, para além do esforço braçal, pedia-se também a força intelectual (Azevedo, 2003). O operário evoluiu para um outro patamar: especialização sectorial que obriga a maiores investimentos técnicos e, decorrentes de tais investimentos, seria necessário pessoal qualificado. Com a terceira revolução, ainda por escrever, pedir-se-á também, para além dos esforços exigidos na anterior revolução, o coração, o total comprometimento do assalariado (Apple, 1999, 2001; Bali, 2001, 2002). É com base em novas necessidades (de prática, de exercício, de intelecto, de mente) que se torna imperioso um novo discurso que nos conduza a um novo paradigma formativo (Fernandes, 2001).

Do que anteriormente apresentámos, assinalamos como legítima e enquadrada naquele contexto os inúmeros estudos e as investigações que a Psicologia da Educação tem desenvolvido: revelam que as questões ligadas às atitudes do aluno, às representações sobre si próprio e a sua ligação com as questões do envolvimento continuam em aberto (Peixoto, 2003). Desta necessidade de envolvimento dos estudantes, com o objetivo de maior sucesso,

nunca à custa de mais tempo de permanência na escola (Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed, & McGregor, 2006), exige a atenção explícita para a aprendizagem académica, mas também a social e emocional. É através do envolvimento multifactorial (cognitivo, psicológico, comportamental e académico) que poderá obter-se maior sucesso escolar. A verdade é que muitos são os problemas que emergem no espaço escola: abandono escolar precoce, insucesso escolar e educativo, delinquência. Sendo certo que têm sido realizados importantes investimentos económicos nos espaços físicos das escolas, adequando-os à nova realidade e ao que se espera da escola, agora que existe uma adequação dos espaços falta-lhe começar a Viver: estará a comunidade educativa preparada para viver? A expressão “começar a viver” recebi-a de um velho abade da minha freguesia carregada de simbolismo e sabedoria: ter uma escola não a torna ‘Escola’! Começa-se a viver muito antes de surgir a escola (Neves *et al.*, 1993). Sendo que, a primeira escola – o ambiente familiar, já não é o mesmo! Fruto de novos tempos, a mudança há muito que foi realizada.

Sendo o Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE) apontado como antídoto do insucesso e do abandono escolar (Fredricks, Blumenfeld & Parks, 2004), como um preditor do rendimento escolar e da conclusão da escolaridade (Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Sinclair, Christenson, Lehr, & Anderson, 2003) e sensível a variações nos fatores do contexto em que o aluno desenvolve as suas atividades (Finn, Pannozzo, & Achilles, 2003; Marks, 2000; Skinner & Belmont, 1993) é natural que exista um crescente interesse da Psicologia da Educação com o constructo envolvimento, assumindo-se como multidimensional (Jimerson, Campos, & Greif, 2003) e muito importante para a explicação dos diversos problemas que a educação procura resolver, ajudou-nos a optar pela sua inclusão no nosso estudo. O envolvimento, enquanto extensão do envolvimento ativo de um aluno numa atividade de aprendizagem (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009) ou na escola de forma mais geral (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, 2004) traduz-se em diversas dimensões: o afetivo que está relacionado com os sentimentos que os estudantes têm em relação à aprendizagem e à escola que frequentam (Voelkl, 1997), o comportamental, com o enfoque na persistência e esforço despendidos na aprendizagem (Birch & Ladd, 1997), o envolvimento em tarefas extracurriculares (Finn, 1989; Veiga, 2001) e, por último, o cognitivo, entendido como a qualidade do processamento cognitivo que os alunos investem nas atividades (Walker, Greene, & Mansell, 2006).

O desempenho académico, entendido como rendimento e comportamento escolar, tem vindo a ser relacionado com o nível de envolvimento dos estudantes na escola (Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995), em grupos de diferentes idades (Finn & Rock, 1997; Ryan & Deci, 2000; Skinner, & Belmont, 1993; Wellborn, & Connell, 1990). Na generalidade, o

envolvimento tem sido associado com o desempenho académico (Li, Bebiroglu, Phelps, Lerner, & Lerner, 2008; Marks, 2000), com a aprendizagem (Ainley, 1993; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996), com os resultados escolares, com o desempenho em testes estandardizados (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003; Finn & Rock, 1997; Reinke, & Hall, 2003) e com as taxas de escolaridade concluída, registando-se relações estatisticamente significativas e no sentido esperado entre diferentes dimensões do envolvimento e estas variáveis.

Também é de considerar neste estudo o apoio da família, entendido como o conjunto dos comportamentos familiares/parentais direcionados para a educação do aluno (Gonzalez, DeHass, Willems, & Holbein, 2005, cit. por Raftery, Grolnick, & Flamm, 2012), desempenhando um papel importante no envolvimento de alunos na escola (Lam *et al.*, 2012). O seu envolvimento na realização dos trabalhos de casa, o estilo parental e a transmissão dos valores educacionais constituem três das formas apresentadas pela literatura, de como os pais e as famílias podem influenciar o EAE (Bempechat & Shernoff, 2012).

É pelo desenvolvimento dos estudos que nos leva a investir nos jovens, de forma particular os que ingressam no ensino secundário ou equivalente. Para Ferrão (2000), o caminho que trilharam não está isento de marcas a explorar: a família, os pares, a zona geográfica, o género, a escola que frequentaram e as culturas que contactaram tiveram uma enorme importância na sua construção e as atitudes que nos revelam, numa análise cuidada, assente numa metodologia de investigação, permitir-nos-á, certamente, ajudar a desvelar o que ainda permanece escondido. Purdie, Carroll e Roche (2004) verificaram que, quando jovens adolescentes, apresentam um elevado sentido de autoeficácia para serem autorreguladores da sua aprendizagem, são capazes de serem mais "*pró-sociais*" e populares do que aqueles e aquelas que acreditam que falham nesta forma de autoeficácia académica. Em oposição, adolescentes com baixa autoeficácia têm sido considerados como mais agressivos física e verbalmente e com maior tendência para se desembaraçarem das sanções morais contra condutas perigosas (Norbeck, 1997). Tais resultados vão ao encontro da perspectiva de Bandura (1999) que salienta que o desenvolvimento intelectual e social estão proximamente relacionados e que não podem ser separados dos contextos nos quais ocorrem, bem como dos seus resultados. Uma das teorias mais representativas do envolvimento pode ser encontrada no modelo de Desenvolvimento Motivacional (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985). Este modelo de motivação integrativa é baseado nas necessidades humanas fundamentais e promove a interiorização da motivação para atividades que foram originalmente motivadas extrinsecamente. O modelo

afirma que se as escolas oferecem às crianças oportunidades para satisfazer as suas necessidades de relacionamento, competência e autonomia, os estudantes estarão mais envolvidos com as atividades e as pessoas (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991). Ao mesmo tempo, se a escola é vivida como insensível, injusta ou coercitiva, os alunos sentem que não são bem-vindos na escola e que eles não são capazes ou interessados em alcançar as metas estabelecidas pela escola. Tornar-se-ão descontentes e alienados, acabando por retirar-se de participar; quando tiverem possibilidades para o fazerem, eles vão sair, seja através do absentismo ou abandono escolar.

Sabendo que baixos resultados académicos, taxas de abandono escolar altas causam um mal estar geral aos pais, aos professores (Zimmer-Gembeck, 2006), preocupam os governos, dados os elevados custos que tais índices acarretam, surgem, por isso mesmo, estas investigações. De acordo com Veiga (1991), fracasso escolar, embora não seja em si próprio um comportamento escolar disruptivo, aparece frequentemente ligado à disrupção escolar (Baker, 1985; Estrela, 1986; Galloway, 1982; 1987; Knoff, 1987; Mendler & Crwin, 1983; Montané et al., 1983; Myers & Baker, 1985; Pryor *et al.*, 1989).

É comumente aceite que o autoconceito é a percepção que o indivíduo tem de si (Byrne, 1986; Veiga, 2012). É a maneira como nos valorizamos a nós mesmos ou nos relacionamos com os demais. Feist e Feist (2008) afirmam que “*O autoconceito envolve todos os aspetos do ser de alguém e as experiências percebidas de modo consciente (embora nem sempre preciso) pelo indivíduo*” (p.313). Por isso mesmo consideramos ser de grande importância a inclusão deste constructo multidimensional para este estudo. A utilização de instrumentos de avaliação do autoconceito e a sua relação com as questões do envolvimento permitirá aprofundar os estudos já realizados no âmbito da Psicologia da Educação (Veiga, 1996; 2012).

A importância deste estudo reside ainda na falta de estudos aprofundados com formandos dos cursos da aprendizagem, com elevados índices de sucesso escolar e empregabilidade, superior às outras formações profissionais equivalentes, procurando averiguar como aquele modelo de formação profissional tem interferências no envolvimento de formandos e no seu autoconceito. Acredita-se que o modelo tem virtualidades que convém explorar, acredita-se que o envolvimento é um constructo fulcral na compreensão dos resultados dos formandos, bem como a sua relação com outros fatores, pessoais e contextuais. Acredita-se que o envolvimento e o sucesso escolar, enquanto competências complementares (Creed, Muller, & Patton, 2003) poderão comprometer competências futuras a nível escolar e desenvolvimental.

Partindo deste enquadramento, o presente estudo apresenta-se como um importante contributo para compreensão do constructo do envolvimento dos formandos na escola. Os sujeitos do estudo – jovens que ingressam no sistema de aprendizagem em alternância – foram, justamente, aqueles que já sofreram na pele o insucesso, muitos deles acabaram por enveredar por trilhos impróprios para a sua idade, a delinquência passou a fazer parte da sua conduta até serem forçados a um abandono da escola que nada lhes dizia. E com a designada *mercantilização da educação* (Fernández, 2006), porque a escola lhes era alheia, porque não conseguiam viver, enquanto fossem obrigados por lei a permanecerem na escola, tudo faziam para poderem explorar os limites (Alves, 2006). Eles eram os limites: nem os pais ou encarregados de educação, nem os professores, nem as forças de segurança, eram capazes de criarem a agenda destes jovens: eles criavam a sua própria agenda!

De acordo com Osborne (1996), a escola é fértil na multiplicação de interações de que resultam processos de comparação social. O facto de o público alvo do nosso projeto ter sido objeto de uma nova inserção de um espaço escola, o centro de formação, em nada semelhante às suas anteriores vivências, tem permitido aumentar os níveis de sucesso académico e a uma inserção socioprofissional bem sucedida, enveredar pelo prosseguimento de estudos e, não menos importante, a uma integração social sem grandes sobressaltos (OCDE, 2005). E se é verdade que o tempo é bom conselheiro, que a idade traz uma nova consciência, na realidade, os jovens quando ingressaram num centro de formação profissional alteraram atitudes, tantas vezes porque encontraram um chefe que os conduzia à razão ou porque se identificavam com os projetos que lhes eram propostos. Segundo Melo e Veiga (2013), várias são as perspetivas construtivistas que apontam no mesmo sentido: as várias áreas da teoria e investigação psicológica aplicadas aos fenómenos educativos apontam para *“uma visão integrada e integradora para uma concepção construtivista da aprendizagem (e do ensino), que possibilite o estudo das mudanças que se produzem na pessoa como consequência da sua participação em processos educativos”* (p.280).

Ao propor realizar este trabalho de investigação, procurou-se conhecer uma vertente da formação profissional, em Portugal, de modo particular o sistema da Aprendizagem em Alternância que tem sofrido diversas alterações ao longo dos anos e onde não existem muitos estudos aprofundados sobre os jovens que frequentam este sistema de formação profissional, em particular na abordagem que aqui pretendemos realizar. Pretendeu-se fazer ressaltar virtualidades, compromissos, oportunidades, envolvimento, progressos e recuos dum sistema de formação, enquadrado na Formação Profissional, tutelado por um ministério que não o da Educação, com um novo fôlego adquirido com a publicação de nova

regulamentação e numa altura em que se debate em Portugal e na União Europeia o problema do desemprego. Segundo Alves (2008), a Aprendizagem em Alternância veio colmatar uma lacuna da extinção do ensino técnico-profissional e, por outro lado, para Cavaco (2008), a educação e a formação surgem como instrumentos para a resolução de dois problemas: o desemprego juvenil e os problemas sociais que tal desemprego acarreta. A formação profissional será uma aposta de futuro (Alves *et al.*, 2001) que não se compadece com programas avulsos, investimentos desgarrados, aproveitamentos políticos enviesados, formas de dar colocação a quadros das escolas públicas com horários zero, descaracterizando modelos ou alterando o nome desses modelos. Correia (1999) afirma que a economia passou a “exigir” uma adequada ligação entre a escola e o mercado de trabalho, onde a contingência e o aleatório (Cabrito, 1994) se tornaram certezas do mundo atual e nada pode ser dado como garantido. E se a formação profissional pode parecer uma solução de recurso (Alves, 1998), já o grande objetivo da aprendizagem em alternância será de facilitar a transição dos jovens para o mercado de emprego (Pedroso, 1993, 1996).

Ferrão (2000) apresenta explicações para o abandono precoce dos jovens, como sejam: fatores individuais, aspetos socioculturais, aspetos económicos, instabilidade do agregado familiar, mercado de trabalho, ambiente social, fatores geográficos e escola. Surgindo o sistema de aprendizagem como um dispositivo de combate ao desemprego juvenil (Neves *et al.*, 1993), se a aprendizagem surge como uma alternativa (Cabrito, 1993; CIDEF, 2000), se a aprendizagem aumenta os níveis de empregabilidade, facilitando a transição para o mercado de trabalho (CEDEFOP, 2004; CIDEF, 2000; OCDE, 2005), considera-se de grande importância aprofundar o estudo sobre esta modalidade de formação profissional.

Pelo que se acabou de expor, procede-se à apresentação do seguinte problema de investigação: *Como se caracterizam o envolvimento e o autoconceito nos alunos do subsistema Aprendizagem em Alternância, como é que estas variáveis se relacionam, quer entre si, quer com fatores específicos?*

1.2. Objetivos e questões de estudo

Depois de formulado o problema de investigação, começando por tentar compreender a sua contextualização no panorama da formação profissional, em Portugal – compreender se a escolha de uma segunda alternativa de formação, a Aprendizagem em

Alternância, se repercutirá no seu autoconceito e este, por sua vez, não se refletirá ao nível do envolvimento, estamos preparados para enunciar os objetivos do estudo:

- Identificar fatores que explicam a variância do envolvimento de alunos neste sistema de formação profissional;
- Estudar a influência do autoconceito e da autoestima no percurso de formação Aprendizagem em Alternância;
- Caracterizar as relações entre o envolvimento de alunos na escola e outras variáveis pessoais, como o autoconceito, a satisfação, a popularidade, o número de reprovações, o sexo, o rendimento escolar, situação profissional dos pais e a idade.

Atendendo ao problema de investigação acima formulado, procede-se, em seguida, à especificação das questões de estudo dele derivadas:

Q1: *Como se distribuem os alunos pelas dimensões do autoconceito na escola, em termos de baixo ou alto autoconceito?*

Q2: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com a idade?*

Q3: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as retenções?*

Q4: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as notas a matemática?*

Q5: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as notas a português?*

Q6: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com variáveis específicas, como: sobredotação, percepções dos professores, visualização de TV, situação laboral dos pais, estudos desejados?*

Q7: *Como se diferenciam os resultados em cada uma das dimensões do autoconceito, em função da coesão familiar (baixa versus alta)?*

Q8: *Quais as diferenças em cada uma das dimensões do autoconceito, em função do sexo?*

Q9: *Como se distribuem os alunos pelas dimensões do Envolvimento (EAE)?*

Q10: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as dimensões do EAE?*

Q11: *Como se relacionam as dimensões do EAE com a idade dos alunos?*

Q12: *Como se relacionam as dimensões do Envolvimento dos Alunos na Escola com o número de retenções?*

Q13: *Que relação existe entre o EAE e as notas a português?*

Q14: *Que relação existe entre o EAE e as notas a matemática?*

Q15: Como se relacionam as dimensões do EAE com variáveis específicas, como: sobredotação, percepções dos professores, visualização de TV, situação laboral dos pais, estudos desejados?

Q16: Haverá diferenças significativas nas dimensões do EAE em função da coesão familiar?

Q17: Como se diferenciam as dimensões do EAE em função do sexo?

Depois de considerado o Problema de Investigação, bem como os objetivos deste estudo e respetivas questões de investigação, passa-se a apresentar a estrutura geral desta dissertação, procurando-se, dessa forma, dar a conhecer os grandes blocos em torno dos quais se organizou este estudo.

1.3. Estrutura geral da dissertação

A presente dissertação encontra-se estruturada em seis capítulos. No primeiro capítulo, após uma breve introdução do tema em estudo, justifica-se a importância do problema que originou este trabalho. São também enunciados os objetivos e questões subjacentes à realização desta tese. Por último, é apresentada a estrutura geral da dissertação.

O segundo capítulo – atitudes face a si próprio e face à escola – está subdividido em três partes: na primeira parte apresenta as perspetivas, os constituintes, dimensões e respetiva caracterização do constructo autoconceito; na segunda parte, vamos abordar as atitudes dos alunos. Começaremos pelas atitudes face a si próprio: o autoconceito. Procuramos realizar uma revisão da bibliografia em torno do constructo autoconceito. Começaremos pela análise das suas perspetivas, quais os constituintes e a respetiva caracterização. As dimensões e a avaliação do autoconceito encerram a primeira parte desse capítulo.

Na segunda parte - atitudes face a si próprio: a autoestima, procuraremos definir e caracterizar o constructo autoestima, para além de fazer uma distinção entre autoconceito e autoestima.

A terceira parte encerrará com as atitudes face à escola: o envolvimento. Relataremos estudos empíricos sobre as dimensões do envolvimento, faremos a sua conceptualização e concluiremos com a avaliação. Pretende-se, desta forma, proceder à fundamentação teórica da problemática em estudo. Com a revisão da literatura pretende-se reunir, enquadrar e

sintetizar informação e investigação empírica sobre as atitudes face a si próprio e face à escola, englobando as questões do autoconceito, da autoestima e do envolvimento. Autoconceito e envolvimento surgem como dois constructos que procuraremos desenvolver, recorrendo a uma revisão bibliográfica profunda, relacionando-os entre si e apresentando os seus fatores.

No terceiro capítulo procuramos esclarecer e contextualizar a formação profissional em Portugal. Ali será possível entendermos o sistema de formação profissional ministrado nas escolas profissionais, nas escolas secundárias e nos centros de formação profissional tutelados e/ou com supervisão do Instituto do Emprego e da Formação Profissional. Consideramos esta abordagem muito importante para esclarecermos como funciona, atentos aos desvios, bem como as diversas vertentes da arquitetura do sistema de formação profissional.

No quarto capítulo, tem lugar a descrição da metodologia que orientou este estudo, especificando-se opções metodológicas, bem como a amostra que foi constituída para este trabalho. São também indicados e justificados os instrumentos aplicados, sua estrutura e propriedades psicométricas. Por último, são esclarecidos os procedimentos adotados.

No quinto capítulo, apresentam-se os resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos selecionados para o efeito. Especificamente, são apresentados os resultados obtidos em cada uma das questões de estudo formuladas.

Após a apresentação dos resultados, procede-se, no capítulo seis, à discussão e à sua interpretação, procurando analisar estas informações à luz da literatura revista. Ainda no capítulo seis, descrevem-se as conclusões, implicações e limitações do presente trabalho e, por último, as sugestões para o desenvolvimento de futuras investigações. No fim deste trabalho, são apresentadas as referências dos autores que sustentaram o desenvolvimento deste estudo, seguindo-se-lhe os anexos considerados relevantes.

Numa síntese do presente capítulo, intitulado Introdução, procedeu-se à apresentação do problema de investigação e sua importância. Depois, formulamos os objetivos e as questões de estudo, concluindo o presente capítulo com a estrutura geral da dissertação. O próximo capítulo incidiu nas atitudes face a si próprio e à escola.

CAPÍTULO II. ATITUDES FACE A SI PRÓPRIO E À ESCOLA

Neste capítulo realiza-se a abordagem e delimitação da noção de autoconceito, enquanto um constructo que tem merecido reflexão e discussão de muitos investigadores, sem, contudo, haver unanimidade nas suas conclusões (Bogdan & Biklen, 1994; Faria, 2005; Peixoto, 1999, 2004; Serrano, 2004; Veiga, 1996, 2012, 2013).

É com o objetivo de delimitarmos o constructo autoconceito, clarificando e revendo a bibliografia existente e pesquisada que iremos proceder neste capítulo. Assim, começaremos por clarificar as atitudes face a si próprio pelos constructos autoconceito e autoestima, nas atitudes face à escola incidiremos a nossa reflexão no envolvimento e realizámos estudos empíricos em torno dos constructos autoconceito, envolvimento e variáveis de estudo.

2.1. Atitudes face a si próprio: Autoconceito e autoestima

A abordagem acerca do constructo *autoconceito*, objeto de muitos estudos, mesmo que a sua análise tenha sido iniciada no século passado, não produziu avanços significativos, não reunindo unanimidade quanto ao(s) sentido(s) na sua definição nem mesmo na enunciação terminológica. Daí que, de acordo com García (1999), apesar dos esforços para se obter uma conformidade à volta do(s) sentido(s) que lhe é atribuído, não tem sido fácil obter-se um consenso. Na *Encyclopaedic Dictionary of Psychology*, o termo autoconceito define-se como:

“One of many terms (self-identity, self-image, self-ideal, perceived self, phenomenal self) relative to self-perception”

(Harré & Lamb, 1988, p. 560).

No APA Concise Dictionary of Psychology (2009), o termo autoconceito é definido como:

“one’s conception and evaluation of oneself, including psychological and physical characteristics, qualities, and skills. A self-concept contributes to the individual’s sense of identity over time and is depend in part on unconscious schematization of the self (self-image, self-perception)”

(Vandenbos, 2009, p. 455).

No Dicionário de Psicologia, Doron e Parot (2001):

“(...) o autoconceito é feito de elementos auto descritivos (traços, comportamentos, estados...) cronicamente acessíveis ou temporariamente salientes, variando quanto à sua desejabilidade ou à sua utilidade social. Este valor resulta de processos de interiorização e de comparações sociais mais ou menos seletivas”

(Doron & Parot, 2001, p. 96).

Assim, o constructo *autoconceito* tem uma sinonímia rica, como se depreende pelo número de significados atribuídos: consciência de si mesmo, autoestima, autoimagem, representação de si mesmo, autoavaliação, autopercepção (García, 1999). De acordo com a mesma fonte, a dificuldade aumenta quando nos referimos aos constructos *autoconceito* e *autoestima*.

Ao confrontarmos a posição de autores, como por exemplo Musitu, Román *et al.* (1988), que afirmam que a *“autoestima expressa o conceito que um tem de si mesmo, segundo umas qualidades subjetivas e valorativas”*, constata-se que se confundem com o constructo *autoconceito*. Assim, na noção de *autoconceito*, as dimensões descritivas e avaliativas encontram-se presentes, isto é, a valoração que um sujeito faz de si mesmo é consequência lógica da própria imagem (García, 1999).

Distinção entre autoconceito e autoestima.

Terminologicamente, *autoconceito* e *autoestima* são tomados por sinónimos, ocorrendo que *“o autoconceito é uma organização de percepções sobre si mesmo, que variam em claridade, precisão e importância”* (Combs *et al.*, 1971, p.39), aproximando-se da noção de *autoestima* na definição dada por Espinar (1982) *“o autoconceito como desejo e necessidade do sujeito em conhecer-se a si mesmo e de dar resposta à pergunta ‘quem sou eu?’”* (p.125). Rogers (1967) define *autoconceito* como *“conjunto de percepções organizadas e dinâmicas, referidas as características, atributos, capacidades, limites, valores e relações que o sujeito reconhece como descritivos de si e que ele percebe como dados da sua identidade”* (p.34).

Pelo que temos vindo a observar, das diversas tentativas de se encontrar uma definição, os autores não têm referido de que forma será possível encontrar-se uma medida, no sentido em que, em investigação, o conceito de *‘medida’* é fundamental. Contudo, avisa Oñate (1989) que *“é necessário libertar o autoconceito do seu aspeto avaliativo. O autoconceito não é alto nem baixo, apenas simplesmente típico de cada sujeito e*

provavelmente distinto dos demais. Uma coisa é a capacidade objetiva que eu possuo e outra pode ser o que considero que sou capaz de fazer” (p.34). Esta posição é partilhada por Machargo (1991) que afirma não ser o autoconceito um *“aglomerado ou soma de conceitos isolados mas apresenta-se como um todo”*. Coopersmith (1967) não deixa cair a vertente avaliativa que Oñate desvaloriza, afirmando que a avaliação *“expressa uma atitude de aprovação ou reprovação e indica o grau em que o indivíduo acredita ser capaz, significativo, bem sucedido e digno (...)”* (p.4). Na mesma linha, encontramos Burns (1982) que caracteriza a autoestima como o aspeto avaliativo do autoconceito.

Saura Calixto (1996) fez uma tentativa conciliatória, acabando por fazer uma distinção entre autoconceito e autoestima, afirmando que *“o autoconceito é uma síntese criativa resultante do processo de interação enquanto a valoração recebida pelos “outros significativos” é decisiva para o desenvolvimento da autoestima”* (p.80). Aqui, o autor não deixa cair os conceitos de autoestima e autoconceito, destinando-lhes espaços de atuação diferentes: o autoconceito como resultado das relações interpessoais que será visível no desenvolvimento da sua autoestima.

Para Alcántara (1990), a autoestima surge como *“uma atitude face a si próprio. É a disposição permanente segundo a qual nos enfrentamos connosco”* (p.17). Segundo Clemens e Bean (1993), a autoestima é entendida como *“um conjunto de sentimentos positivos que dão lugar a atos que, por sua vez, reforçam esses sentimentos (...)”. A autoestima não é conhecer-se a si mesmo, mesmo que frequentemente se confundam esses conceitos”* (p.10).

De acordo com García (1999) e pelo que acabamos de expressar, o autoconceito é a estrutura cognoscitiva mais significativa na organização da experiência, é a parte informativa do que acreditamos ou conhecemos de nós próprios, enquanto que a autoestima é o avaliador afetivo mais influente desta experiência, é a parte emocional, é o indicador de como nos sentimos connosco.

Para clarificação de conceitos, passa a apresentar-se informação acerca destes dois constructos. Do que temos vindo a afirmar, torna-se evidente como poderá ser difícil estabelecer-se a distinção entre autoestima e autoconceito. Marsh (1993), por exemplo, afirma claramente não distinguir entre autoestima e autoconceito. Nas suas próprias palavras *“eu não distingo entre autoconceito e autoestima na minha investigação, apesar de enfatizar fortemente a diferença entre componentes globais e componentes relacionadas com domínios específicos do autoconceito (ou autoestima)”* (Marsh, 1993, pp. 67-68). Como resultado desta indiferenciação conceptual é possível encontrar trabalhos em que, utilizando

o mesmo instrumento de recolha de dados, nuns se denomina o resultado obtido como autoestima e, noutros, como autoconceito (ver, por exemplo, Marsh, 1990, 1992, 1993).

Mas se porventura pretendêssemos fazer uma distinção entre os dois conceitos diríamos que *autoconceito* é a percepção que cada indivíduo tem de si próprio, nas várias dimensões ou seja, na sua forma descritiva; autoestima é a autoavaliação que o indivíduo faz dessas percepções, entendendo-se aqui a sua vertente avaliativa; ainda assim, nestas definições podemos facilmente concluir que autoconceito e autoestima estão relacionados entre si.

A autoestima desenvolve-se e modifica-se ao longo das etapas do desenvolvimento humano, tendo presentes as experiências vivenciadas pelo indivíduo e a respetiva valoração dessas experiências. A autoestima, segundo Coopersmith (1967), é influenciada por quatro fatores: afeto e elogios, percepção de estatuto, sucesso e criticismo. Afeto e elogios (expresso na percepção que a criança tem no valor que os outros lhe atribuem); percepção de estatuto (resultado das experiências com sucesso realizadas pela criança); sucesso (as aspirações que a criança tem em relação a si própria); criticismo (a forma como a criança lida com as informações/avaliações negativas).

Contra a corrente inicial onde a autoestima era considerada um constructo unidimensional, também conhecido por '*domínio global de autoconceito*' (Marsh, 1993) surgem vozes que procuram contrariar esta posição (Harter, 1983, 1985; Rosenberg, 1979) considerando que não estavam a ser consideradas as relações existentes entre as diversas dimensões da autoestima, para além da importância de cada uma das dimensões ser similar. Daí que, perante as evidências que os estudos revelavam (Marsh *et al.*, 1984; Shavelson *et al.*, 1976) a teoria da autoestima passou a ser considerada um constructo multidimensional em que o indivíduo em cada fase da sua vida poderá avaliar, de forma diferenciada, os vários aspectos da sua vida em relação às diferentes dimensões, como por exemplo a aparência física, capacidades académicas ou as relações sociais. Desta forma Shavelson *et al.* (1976) sugeriram que a autoestima fosse considerada como sendo uma estrutura hierárquica e multifacetada, enfatizando que o autoconceito não é uma entidade dentro da pessoa, mas um constructo hipotético que é particularmente útil para explicar e prever como o indivíduo age. Segundo estes autores o modelo seria organizado da seguinte forma. No cimo estaria a autoestima global resultado das percepções avaliativas das dimensões académicas, físicas, emocionais e sociais. Este domínio ir-se-ia subdividir em subdomínios. O domínio académico seria o resultado das percepções avaliativas na área do inglês, história, matemática e ciências; o domínio físico seria o resultado das percepções avaliativas da habilidade e aparência física; o domínio emocional como resultado das percepções avaliativas

dos diferentes estádios emocionais do indivíduo e o domínio social como resultado das avaliações percetivas das relações com os pares e família. Este modelo hierarquizado parece ser aquele que mais se adequa ao indivíduo em termos globais, pois temos no cume um constructo com maior estabilidade que, no entanto, poderá estar sujeito a alterações, providas de autopercepções avaliativas de níveis mais baixos, podendo assim contribuir para a modificação de algumas dimensões da autoestima (Veiga, 1999).

A autoestima de um indivíduo refere-se aos sentimentos valorativos que o mesmo elabora acerca de si mesmo, de acordo com a autora Pereira (1991, in Castello-Branco & Pereira, 2001). Dito de outro modo, autoestima será a forma como o indivíduo se encontra em equilíbrio, com satisfação por aquilo que fez e por aquilo que é. E é nesta perspetiva desenvolvimentista que encontramos na adolescência, enquanto período crítico no desenvolvimento do indivíduo, com imensas alterações quer em termos fisiológicos, biológicos, cognitivos e psicológicos, o adolescente a realizar diversas autoanálises em relação a si e em relação aos outros que partilham consigo o mesmo espaço e relações. É desta forma que vai construindo o seu *Self* (Veiga, 2012).

A importância do estudo da autoestima nesta faixa etária tem a ver com o facto desta constituir um ajustamento psicológico e social para o desenvolvimento saudável do adolescente. Assumindo diferentes *Selves*, como por exemplo o de filho, par, aluno, neto, etc. poderá acontecer que surjam desfasamentos patentes em posturas contraditórias, ou ainda sentimentos opostos, dicotómicos (Gordon & Gergen, 1968). É por este motivo que a autoestima é importante para os adolescentes se sentirem bem consigo próprios assim como, sentirem-se realizados academicamente, pois quanto mais estes valorizarem as suas capacidades, mais facilmente superam as suas dificuldades e aumentam a sua autoestima. Por outro lado o facto de apresentarem sucesso académico (Byrne, 1984; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Shavelson *et al.*, 1976; Waetjen, 1972) é algo importante tanto em termos pessoais como familiares, pois desta forma, será possível manter o estatuto familiar ou uma promoção social.

Partilhando da mesma opinião estão Castello-Branco e Pereira (2001) ao considerarem a autoestima como um indicador fiável do bom/mau ajustamento pessoal e do elevado/reduzido desempenho na aprendizagem e realização cognitiva, assim como no bem-estar geral.

Covington (1984, 2001) considera que, em relação ao rendimento académico, este está mais associado à percepção de competência escolar ou ao autoconceito académico. Byrne (1996) entende que a percepção de ser bom aluno está de forma positiva associada à autoestima. A autoestima pode estar ligada aos aspectos avaliativos e emocionais do

autoconceito. Neste sentido, é importante a percepção que os outros têm acerca de nós próprios, ou seja, o fator social torna-se importante na medida em que é baseado naquilo que nós pensamos que os outros pensam acerca de nós. Assim, dando forma ao nosso projeto de investigação, será importante investirmos na variável envolvimento do aluno na escola (EAE): a crescente preocupação acerca do *engagement* mostra-nos que é sempre possível alargarmos horizontes ou despertarmos para aspetos nem sempre muito valorizados da Psicologia da Educação. Efetivamente, autoconceito enquanto constructo multidimensional, poderá assumir novos valores se o considerarmos enquadrado, quer dizer envolvido, em interação (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988).

2.1.1. Autoconceito: Teorização

Vários autores (Craven & Marsh, 2008; Delgado, Inglés, & Garcia-Fernández, 2013; Shavelson *et al.*, 1976) consideram que o autoconceito é um elemento central na formação da personalidade, assim como um indicador da satisfação pessoal e do bem-estar psicológico. Veiga (2012) faz referência a autores de diferentes teorias do autoconceito, citando, entre outros, os trabalhos de James (1890), Cooley (1902), Mead (1934), Lewin (1935), Rogers e Dymond (1954), Sarbin (1954) e Allport (1961). A propósito dos diferentes paradigmas teóricos acerca do constructo autoconceito, Veiga (1991) fez uma sistematização importante relativamente aos diferentes paradigmas, destacando a conceptualização diferencial. De acordo com este modelo, não existe apenas um autoconceito. O que existe é uma variedade de autoconceitos, cada um deles com grau de importância diferente (Veiga, 1991, 2012). O modelo de análise diferencial, com recurso à análise fatorial, tem marcado o seu território e importância na análise, classificação e confirmação do autoconceito, enquanto um constructo multidimensional.

Diversos são os paradigmas que se têm perfilado a propósito do constructo autoconceito: a perspectiva behaviorista – O *Self* como agente e como objeto da consciência; William James (Hattie, 1992; Simões, 1997, 2001) foi o primeiro autor a analisar na perspectiva psicológica o autoconceito. Desta forma, o comportamento humano abarcava mais do que uma simples reação a estímulos, em oposição ao que julgavam outros autores do seu tempo (Harter, 1996; Hattie, 1992; Simões, 2001). Assim, James realiza uma abordagem psicológica sobre o *Self*. Faz a distinção dos dois aspetos basilares que constituem o *Self*: o "*I*" e o "*Me*". Em relação ao primeiro, James diz-nos que este consiste no *Self* enquanto sujeito, significando, deste modo, o seu lado subjetivo, onde são organizadas e interpretadas as experiências do indivíduo, constituindo, assim, o "*Eu*

conhecedor". No respeitante ao segundo aspecto, o "*Me*", este consiste no *Self* enquanto objeto, representando um conjunto de aspetos objetivos conhecidos sobre o *Self*, ou seja, consiste no "*Eu conhecido*". Considera ainda que este último aspecto do *Self* é constituído por três fatores: o *Self* material (formado pelas características materiais: corpo, família, bens); o *Self* social (constituído pelas relações, papéis, personalidade); e, finalmente, o *Self* espiritual – composto pelos estados de consciência e faculdades psíquicas – (Harter, 1996; Simões, 1997, 2001).

No paradigma cognitivo-social a atenção é aqui centrada no modo como se adquire, armazena, recupera e utiliza a informação que é relevante para o indivíduo (Hull *et al.*, 1988; Markus & Nurius, 1986). Ligado ao interacionismo simbólico e à fenomenologia, o cognitivismo assume que, para entender e prever os comportamentos do indivíduo, é necessário, em primeiro lugar, compreender como tal indivíduo estrutura e representa cognitivamente o mundo, isto é, atender às suas referências. A posição cognitivo-social defende, contrariamente à psicanálise, que o estudo do autoconceito se processe através de métodos autodescritivos, em que o indivíduo se possa descrever as suas experiências conscientes. De acordo com Veiga (1991), nas perspetivas desenvolvimentistas – a psicanálise – ao centrar-se fundamentalmente na dinâmica do inconsciente, tem dedicado menor atenção aos processos experienciais, pelo que o lugar do autoconceito, entendido como as autopercepções conscientes, aparece pouco definido nesta teoria. Aqui, interessa fundamentalmente o autoconceito inconsciente, não fenomenológico. Para a perspetiva cognitivo-desenvolvimentista – o autoconceito vai-se construindo ao longo da vida, é um constructo que passa por várias etapas, variando as suas estruturas e o grau de importância das suas dimensões. A construção do conteúdo das autopercepções varia conforme a idade e outras variáveis ligadas a grupos de pertença. Assente nos paradigmas cognitivo-social e desenvolvimentista, o autoconceito é concebido como multidimensional, hierárquico, consciente, evolutivo, avaliativo e autodescritivo.

Assume-se para este estudo o paradigma cognitivo-social e desenvolvimentista. A forma mais adequada de avaliar o autoconceito consiste em perguntar aos próprios sujeitos o que pensam de si-mesmos. Neste estudo, isto ganha maior notoriedade porque se pretende analisar a relação entre o autoconceito e variáveis específicas (escolares e sociodemográficas), partilhando do que Veiga (2012) já enunciara. No método autodescritivo que foi utilizado, de entre os principais instrumentos de avaliação do autoconceito fenomenológico, vários são os autores (Burns, 1979, 1982; Harter, 1983; Wylie, 1974, 1979) que distinguem o Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS).

Caracterização do autoconceito

É importante relevar os trabalhos de Shavelson *et al.* (1976) que identificaram sete características que ajudaram na definição do constructo autoconceito: organizado e estruturado, multidimensional, hierárquico, estável, desenvolvimental (é tanto mais multidimensional quanto mais o indivíduo se move da infância à idade adulta), avaliativo (no sentido em que se apresenta como descritivo) e diferencial.

Apesar de, historicamente, a pesquisa do autoconceito ter sido dominada por uma perspetiva unidimensional, o autoconceito geral, ou ainda autoestima global ou simplesmente autoestima diversos autores (Marsh, 1993; Shavelson *et al.*, 1976) desenvolveram um modelo multidimensional, hierárquico do autoconceito e defenderam uma abordagem do constructo autoconceito mensurável (Marsh, 1993).

Dimensões do autoconceito

O autoconceito, na psicologia, possibilita a compreensão de como a pessoa se percebe a si mesma e serve, ainda, para explicar e predizer a adequação sócio-ambiental dos comportamentos das pessoas. Assim, consideramos poder contribuir para a caracterização deste constructo tomando como importantes as posições de Pope, McHale e Graighead (1996) e Sureda (2001), onde o autoconceito se deve dividir em várias áreas: autoconceito académico (sucessos e insucessos das vivências académicas); autoconceito social (sentimentos de si relativos à amizade e aos relacionamentos sociais); autoconceito pessoal e emocional (perceção de bem-estar e satisfação, equilíbrio emocional, confiança, segurança, ...); autoconceito familiar (relações de aceitação, amor e segurança face aos membros da família); autoconceito global (avaliação geral da própria pessoa, níveis de satisfação consigo mesmo) (Pope, McHale, & Graighead, 1996; Sureda, 2001, citado por Quiles & Espada, 2009).

De acordo com o que anteriormente se afirmara, grande é a diversidade terminológica em torno do *Self*. Hattie (1992) refere que termos como *Self*, auto-estimação, autoidentidade, autoimagem, autoperceção, autoconsciência, e autoconhecimento têm sido utilizados indiscriminadamente como sinónimos de autoconceito, enquanto que termos como autorrespeito, auto-reverência, autoaceitação, auto-valor, auto-sentimento e autoavaliação surgem muitas vezes em substituição de autoestima. Osborne (1996) refere que, em muitos artigos científicos e livros, os termos autoconceito e *Self* são utilizados indiscriminadamente, e como se possuíssem o mesmo significado. Harter (1999), por exemplo, associa-lhe os seguintes exemplos de terminologia: autoconceito, autoimagem,

auto-valor, autoavaliações, autopercepções, autorrepresentações, auto-esquemas, autoeficácia e auto-monitorização.

De acordo com Serra (1986), são seis os constituintes do autoconceito: autoimagem, autoeficácia, autoestima, identidades, autoconceito real e autoconceito ideal. Já Branden (1994), segundo Marsh (2005), considerava que um problema psicológico (ansiedade ou depressão, baixo rendimento escolar, ...) tinha ligação, em parte com uma deficiente autoestima, referindo a importância universal e um apelo à multidisciplinaridade do autoconceito. Apesar da importância dada pelos investigadores (Burns, 1982; Byrne, 1984; Shavelson *et al.*, 1976; Wells & Marwell, 1976; Wylie, 1974, 1979) os avanços não foram, inicialmente muito significativos. As dificuldades situavam-se em torno dos problemas da medida, de instrumentos metodológicos pouco consistentes, assentes em bases teóricas fracas (Marsh, 2005). Foi a partir dos anos 80 que se assistiu a um renascimento em torno da pesquisa sobre autoconceito que tiveram efeitos na teoria, medição e pesquisa. É neste contexto que Marsh cria os questionários SDQ, SDQI para pré-adolescentes, e SDQII para adolescentes, tendo como ‘modelo’ os trabalhos de Shavelson *et al.* (1976).

Dando razão a García (1999), as atitudes do sujeito face a si mesmo, sejam elas consideradas globalmente, sejam consideradas em áreas concretas, adotam-se como o resultado da interação do indivíduo com os seus pares: pais, professores, amigos. Significará dizer que as atitudes e condutas do sujeito são variáveis pelo que o constructo autoconceito deverá ser estudado na vertente multidimensional.

2.1.2. Autoconceito: Avaliação

Como refere Veiga (2012), não tem sido fácil chegar-se a acordo no que respeita à escolha de instrumentos de avaliação do autoconceito, não pela sua ausência mas, pasme-se, pela proliferação de instrumentos de avaliação! Contudo, existe um *handicap*: a falta de estudo das suas propriedades psicométricas. Como refere Wylie (1974), numa revisão de noventa e três instrumentos, apenas sete alcançaram índices aceitáveis de validade concorrente (Veiga, 2012).

Técnicas inferenciais ou métodos autodescritivos são os meios que se utilizam no processo de avaliação do autoconceito (Veiga, 2012). Enquanto as técnicas inferenciais permitem a caracterização do autoconceito do sujeito, partindo das observações do seu comportamento e análise de material, nos métodos autodescritivos o sujeito posiciona-se acerca da forma como pensa sobre si mesmo, através de autorrelatos, (Veiga, 2012), possibilitando, desta forma que se tenha acesso ao ponto de vista do próprio sujeito, às suas

vivências e experiências (Wylie, 1974). O mesmo não acontece com as técnicas inferenciais onde o sujeito pode estar sob influência dos seus mecanismos de defesa (L'Ecuyer, 1978; Roque, 2003). Na verdade, os métodos autodescritivos são para vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Serrano, 2004; Veiga, 2012), o processo de recolha de dados mais adequado, em estudos da natureza do aqui descrito. Outro aspeto a ter em conta é a existência de escalas unidimensionais e de medidas multidimensionais (Guskey, 1988; Villa, 1992; Villa & Calvete, 2001). Face ao que antecede, a escolha das técnicas e do tipo de medidas depende do significado particular atribuído ao constructo no âmbito do estudo que se pretende desenvolver (Veiga, 1991).

De acordo com o que anteriormente se afirmara, apesar de existir uma diversidade de escalas de avaliação do autoconceito dos indivíduos (Veiga, 2012), depara-se com uma escassa falta de instrumentos de avaliação do autoconceito profissional em vários grupos laborais (Esteves, 1996; Esteves & Veiga, 1996; Veiga *et al.*, 2003; Veiga *et al.*, 2006). Ainda assim, destacamos, de forma sucinta, alguns instrumentos mais relevantes na avaliação do autoconceito geral ou nas suas dimensões mais específicas.

Uma sistematização dos instrumentos de avaliação do autoconceito foi recentemente realizada por Frade (2015), como em seguida se destaca:

- Self Description Questionnaire III (SDQ III; Marsh & O'Niell, 1984) – avalia o autoconceito académico e autoconceito não académico e autoconceito global, utilizada em universitários e outros adultos.
- Escala de Autoconceito Profissional (EAT; Souza & Puente-Palacios, 2007) – avalia as dimensões de autoconfiança, realização, competência e saúde.
- Escala de Autoconceito de Competência (EACC; Raty & Snellman, 1992) – avalia as dimensões cognitiva, social e criatividade.
- Escala de Autoconceito Profissional dos Professores (EAPP; Veiga, Roque, Guerra Fernandes, & Antunes, 2003) – avalia o cuidado da relação interpessoal, segurança em contexto laboral, pertença e cooperatividade e reconhecimento profissional.
- Inventário Clínico de Autoconceito (ICA; Vaz Serra, 1985) – avalia a aceitação/rejeição social, auto eficácia, maturidade psicológica, impulsividade/atividade e dois fatores de carácter misto.
- Questionário Autoconcepto Forma 5 (QAF 5; García & Musitu, 1999) – avalia as dimensões profissional/académica, social, emocional, familiar e física.
- Academic Self-concept Scale (ASC; Liu, Wang, & Parkins, 2005) – avalia os itens confiança e esforço.

- Piers-Harris Children's Self Concept Scale (PHCSCS; Piers & Harris, 1964) – avalia as dimensões comportamental, estatuto intelectual e escolar, aparência e atributos físicos, ansiedade, popularidade e satisfação/felicidade.
- Academic Self-Concept Scale (ASCS; Reynolds, 1988) – avalia o grau de esforço, autopercepções de hábitos/organização do estudo, avaliação dos pares de habilidade académica, autoconfiança académica, satisfação com a escola, dúvida sobre a própria habilidade e auto avaliação em comparação com *standards* externos.
- Teacher Self-Concept Evaluation Scale (TSCES; Villa & Calvete, 2001) – avalia a competência, relação com os alunos, relação com os colegas, satisfação, aceitação de riscos e iniciativas e auto aceitação.
- Self Esteem Scale (SES; Rosenberg, 1986) – é uma escala unidimensional de avaliação da autoestima.
- Escala de Auto eficácia Geral Percebida (EAGP; Jerusalem & Schwarzer, 1995) - é uma escala unidimensional de avaliação da autoestima.

Decorrente da evolução deste estudo surgiu uma nova escala – Adolescents' Self-concept Short Scale: a short version of PHCSCS (Veiga & Leite, 2016) – , em versão reduzida a 30 itens, que avaliam as dimensões comportamental, estatuto intelectual e escolar, aparência e atributos físicos, ansiedade, popularidade e satisfação/felicidade. Esta escala, que tem por base a anteriormente referida (*PHCSCS2*), consegue com apenas 30 itens uma melhor performance do que a anterior, como se descreve no capítulo da Metodologia, em Instrumentos.

Um dos instrumentos mais utilizados para avaliação do autoconceito é o questionário autodescritivo, em que o indivíduo responde sobre o que pensa de si próprio. Assim utilizou-se nesta investigação, como instrumento de recolha de dados, a *Escala de Autoconceito de Piers-Harris 2*, (*PHCSCS - Piers-Harris Children's Self-concept Scale 2*) (anexo 1). O *PHCSCS2* é um instrumento de avaliação do autoconceito usado na investigação científica, nacional e internacional, revelando características psicométricas que o representam como uma escala fiável para avaliar este constructo. Criado na década de sessenta pelo americano *Piers & Harris*, foi posteriormente adaptada à população portuguesa por Veiga em 1989, passando a ser um dos instrumentos mais utilizados na investigação científica, quer por investigadores, educadores e também clínicos. A versão que aqui foi administrada aos alunos foi a revista e reduzida a 60 itens (Piers & Herzberg, 2002). É constituída por 60 itens que refletem o autoconceito geral e que se distribuem em seis dimensões ou fatores:

Comportamento (Co), Estatuto Intelectual e Escolar (Ei), Atributos e Aparência Física (Af), Ansiedade (An), Popularidade (Pop) e Felicidade/Satisfação (Sf).

2.1.3. Autoestima: Teorização

Seguindo os princípios que têm sido utilizados, faz-se uma revisão bibliográfica sobre os diferentes pontos de vista que os diversos autores têm assumido, a propósito do constructo autoestima. No entanto, será importante aqui recordar a falta de clareza (Veiga, 2012) que os constructos autoconceito e autoestima evidenciam. E se para alguns autores (Fitts, 1965; Kormam, 1968) os termos são usados indistintamente, outros colocam-nos, a par do conceito autoimagem, como semelhantes (Yamamoto, 1972, cit. por Veiga, 1995).

Se o objetivo fosse encontrar uma resposta pronta para a questão “*Como se caracteriza a autoestima?*”, dir-se-ia que esta pode ser caracterizada como a componente avaliativa do *Self*, sendo de natureza fundamentalmente afetiva. Leary e colaboradores (1995), por exemplo, afirmam que a autoestima é, fundamentalmente, baseada em processos afetivos, nomeadamente os sentimentos positivos e negativos que a pessoa possui sobre si própria (Peixoto, 2003).

James (1890, in Bednar *et al.*, 1989) considera a autoestima como o resultado entre os objetivos individuais concretizados e os objetivos individuais pretendidos nos vários domínios (material, social e emocional). Para este autor as dimensões não têm todas o mesmo valor, pois de acordo com as prioridades do indivíduo assim existem domínios mais valorizados. O sucesso dos objetivos implicará um aumento de autoestima.

Para Coopersmith (1967) a autoestima é um juízo pessoal de merecimento que se apresenta através de um processo de decisão das atitudes que o indivíduo aprova ou desaprova em relação a si próprio. As atitudes podem ser expressas de forma verbal ou não verbal de acordo com o que o indivíduo julga ser capaz de atingir com sucesso. Para este autor a autoestima tem quatro componentes: poder (habilidade de influenciar e controlar os outros); outros significativos (aceitação, atenção e afeição dos outros); virtude (princípios morais e éticos pelos quais se rege); competência (alta e bem sucedida na tentativa de atingir os objetivos definidos e altos níveis de inteligência).

Rosenberg (1979) evidencia os aspetos valorativos, considerando a autoestima como a avaliação que o indivíduo faz em relação ao seu próprio valor. Nessa avaliação são consideradas todas as avaliações das pessoas que o indivíduo considera importantes para si (família, amigos, professores) assim como as suas autoperceções nas diversas áreas (familiar, física profissional e social). Rosenberg (1979) divide a autoestima em três

vertentes: o *eu* desejado, o *eu* existente e o *eu* revelado. Batista (1995) refere que Rosenberg por último interpretava a autoestima de duas formas: a maneira como as pessoas se veem quando olham para si próprias e a maneira como se descrevem nas várias dimensões.

Pope *et al.* (1988) consideram a autoestima como uma avaliação subjetiva da informação que o indivíduo tem acerca de si próprio e, por isso, depende dos sentimentos que o indivíduo tem acerca de si próprio e da forma como está inserido nas diversas áreas. Para este autor as componentes da autoestima são: social, autoestima global, familiar, académica e imagem corporal.

De acordo com Peixoto (2013), a autoestima possui uma natureza, fundamentalmente fenomenológica, revelando até que ponto o indivíduo está satisfeito com ele próprio. Entendida desta forma, encontramos referências a autoestima elevada ou baixa, ou ainda positiva ou negativa e que resulta de uma avaliação global que o sujeito realiza, na sua globalidade e não contextualizado.

Também Pelham e Swann (1989) dão relevância aos fatores cognitivos da autoestima, considerando que a sua organização é complexa e está multideterminada. Para estes autores a autoestima global apresenta três componentes: tendência para experimentar estados afetivos positivos e negativos; a forma como as pessoas interiorizam as suas autoimagens; as concepções específicas de si mesmo, dos seus aspetos positivos e dos aspetos menos positivos. Vallés e Vallés (1995) apresentam a dimensão operativa afirmando que a autoestima é:

“sentir-se bem consigo mesmo, saber que é importante, sentir-se especial, estar orgulhoso e contente com aquilo que se faz, pensar e sentir, ser responsável, aceitar as dificuldades sem arrelhar-se quando as coisas não saem como as queremos, expressar as emoções, ter entusiasmo nas coisas que fazemos e ter boas relações com os demais” (Vallés e Vallés, 1995, p.8).

Pope *et al.* (1996) apresentam uma dimensão avaliativa, diferenciando autoestima de autoconceito como *“a avaliação da informação contida no autoconceito”* (p.14). Haeussler e Milic (1991) apresentam uma dimensão afetiva onde a autoestima seria *“a grande satisfação consigo mesmo, a valorização de si mesmo”* (...) *é a dimensão afetiva da imagem pessoal que se relaciona com dados objetivos, com experiências vitais e com expectativas. A autoestima, portanto, seria a grande satisfação consigo mesmo, a valorização de si mesmo”* (p.13). No entanto, Gecas (1982) considera que a autoestima apresenta propriedades motivacionais de acordo com dois aspetos diferentes: a auto-saliência e a auto-manutenção;

na primeira pretende-se o aumento da autoestima pessoal; na auto-manutenção pretende-se que o indivíduo não perca aquilo que já possui. Estas duas propriedades têm características diferentes: uma pretende o sucesso e a outra resolve estratégias que têm a ver com o medo de fracassar (Vaz Serra, 2001).

Hewitt (1991, in Almeida, 1995) considera a autoestima como o conjunto de sentimentos positivos e negativos que cada indivíduo tem consigo próprio, resultado das experiências vivenciadas. Campbell e Lavalley (1993) consideram que indivíduos com baixa autoestima geralmente são mais sensíveis e dependentes dos estímulos do meio social em que estão inseridos. Blaine e Crocker (1993, in Peixoto *et al.*, 2006), consideram que os indivíduos que apresentam uma baixa autoestima têm como prioridade evitar o insucesso, a rejeição, preocupando-se com a sua proteção, enquanto os outros que apresentam uma elevada autoestima preocupam-se mais com a sua valorização.

Liderman (1994) define a autoestima como uma percepção hierárquica e multifatorial, na qual cada pessoa sente de forma positiva acerca de si próprio. Para Vasconcelos (1995), o indivíduo avalia-se a si próprio de forma diferente e em relação a áreas diferentes (rendimento académico, aparência física, relações sociais) ao longo da sua vida, de acordo com o momento pelo qual está a passar. A autoestima é assim considerada de forma multidimensional. Para Vaz Serra (2001, in Castelo-Branco, 2006), a autoestima é considerada uma forma avaliativa do autoconceito referindo-se aos sentimentos sobre o próprio valor. Este conceito apresenta dois componentes: sentido de competência relacionado com o desempenho eficaz, tendo em consideração os processos de autoatribuição e comparação social; a virtude, como forma representativa do valor pessoal em função dos valores do comportamento pessoal e interpessoal. Para estes autores, existem dois aspectos em comum relativamente à autoestima: é a forma como as pessoas se veem a si próprias e o valor que atribuem a si.

2.1.4. Autoestima: Avaliação

Apresentam-se de seguida instrumentos utilizados pelos diversos autores e que permitem realizar a avaliação da autoestima.

- *Self Perception Profile for Adolescents* de Harter (1988), constituída pelas subescalas Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atração Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas e Autoestima;
- Escala de Caracterização de Grupos (ECG) de Peixoto (2003);
- Escala de Suporte e Imagem Social do Grupo de Pares (ESIS-GP) – Peixoto (2003);

- Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF) – Peixoto (1999);
- Escala de Autoconceito e Autoestima (EAE) – Harter (1998).

2.2. Atitudes face à escola: O envolvimento dos alunos

O Envolvimento de Alunos na Escola (EAE) tem sido objeto de uma crescente preocupação por parte dos estudiosos. A relação presente entre aluno *versus* escola tem consigo uma panóplia de preocupações, cada vez maiores e atuais. Poderá a escola ‘viver’ sem alunos? Poderá haver envolvimento sem ‘encantamento’, ou enamoramento? Certamente que *engagement*, enquanto encantamento, poderá propiciar um efetivo envolvimento. Mas poderá haver encantamento sem enamoramento, no sentido em que, gostar-se de estar num determinado espaço não significará, certamente, ‘*perder-se de amores*’ por tal espaço. Poderá ser um mal menor: entre a rua e a escola, duas realidades similares, onde o poder hierárquico impera e a incerteza ao virar da esquina pode acontecer, a escola poderá oferecer uma outra proteção que a rua deixará por conta e risco de cada um. No presente capítulo, pretende-se dar a conhecer esta variável tão importante.

2.2.1. Envolvimento dos alunos: Teorização

2.2.1.1. Aspetos gerais

O conceito de envolvimento aparece definido por alguns autores (McWilliam & Bailey, 1992, 1995) como a quantidade de tempo que a criança passa a interagir ativa ou atentamente com o seu ambiente de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência.

O conceito “envolvimento dos alunos na escola” (EAE) – *engagement* – tem assumido grande centralidade na educação. Entendido “*como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa, o aluno como agente de ação*” (Veiga, 2012, p.37). O envolvimento é considerado como um conceito transdisciplinar que tem sido apontado como uma das respostas aos problemas nas escolas.

Neste estudo entendeu-se por Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE), um meta constructo tridimensional composto pelas dimensões comportamental, cognitiva, afetiva (Fredricks *et al.*, 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012)

e pela dimensão agenciativa (Veiga, 2012). O *envolvimento comportamental* refere-se à participação dos alunos na aprendizagem (Birch & Ladd, 1997; Skinner & Belmont, 1993) e nas atividades extracurriculares realizadas na escola (Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995). O *envolvimento cognitivo* refere-se à qualidade do processamento cognitivo que os alunos utilizam nas tarefas escolares, mais especificamente, refere-se à quantidade e tipos de estratégias de aprendizagem cognitivas que os alunos empregam no seu processo de aprendizagem (Walker, Greene, & Mansell, 2006, cit. por Lam *et al.*, 2012). O *envolvimento afetivo* refere-se aos sentimentos e reações afetivas do aluno, em relação à aprendizagem em geral (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993), à escola que frequenta, aos professores e aos colegas (Voelkl, 1997). Os sentimentos sobre a aprendizagem são considerados manifestações da motivação intrínseca dos alunos, enquanto que os sentimentos em relação à escola, são reflexos da ligação do aluno à escola. Assim, alunos com elevado envolvimento afetivo, gostam de aprender e adoram ir à escola (Lam *et al.*, 2012; Lee & Shute, 2009; Skinner & Belmont, 1993; Skinner & Pitzer, 2012). O *envolvimento agenciativo* evidencia-se quando o aluno aparece como agente da ação. Esta conceptualização do EAE evita sobreposições nas definições das dimensões, e na respetiva operacionalização, facilitando o estudo da sua relação com fatores contextuais (internos e externos ao aluno) que o influenciam (Lam *et al.*, 2012).

A ausência de envolvimento de alunos na escola trouxe crescentes preocupações, existindo acordo na literatura que lhe diz respeito quanto ao facto de o envolvimento escolar englobar diversas vertentes, suscetíveis de provocarem efeitos diferentes e de serem influenciados por diversas variáveis, sejam de tipo individual, sejam de tipo contextual.

Reconhece-se na literatura que ao sentimento de pertença dos alunos à escola se alia uma maior participação e envolvimento nas atividades escolares (Wentzel, Battle, Russel, & Looney, 2010), um melhor desempenho académico (Dotterer & Lowe, 2011; Wang & Holcombe, 2010) e um menor abandono escolar precoce (Kimberly, Knight, & Thornberry, 2012). Por sua vez, a um ausente sentimento de comunidade associam-se baixos níveis de envolvimento, nula participação e escasso bem estar, nomeadamente entre os alunos para quem a escola se mantém estranha e uma obrigação a que pretendem escapar, assim que lhes for possível (Silva, 2008).

Constata-se que as perspetivas dos alunos, embora importantes, ainda não são devidamente consideradas, o que os impede de se sentirem mais implicados, e o que contraria a ideia de que à escola cabe a preparação para a sua inserção na sociedade enquanto bons cidadãos, envolvidos e participativos.

O envolvimento na escola, um constructo multidimensional, que integra diferentes dimensões (comportamental, emocional/afetiva e cognitiva) e que considera fatores extrínsecos (variáveis relativas ao contexto) e fatores intrínsecos, confere uma maior amplitude de análise à investigação (Veiga *et al.*, 2013). O envolvimento dos estudantes nas escolas (EAE) tem sido visto como uma solução para os problemas do baixo desempenho académico e do abandono escolar.

Num trabalho desenvolvido em colaboração, intitulado “Vivências de Jovens na Escola: o seu Olhar Captado em 2013”, Alves-Pinto *et al.* (2013) revelaram que a vivência que os alunos fazem na escola é multifacetada e contextualizada de forma dinâmica, produzindo-se como contexto de interações, passando inexoravelmente pela recriação, por parte de cada um dos seus membros, de imagens sobre si próprios, sobre as interações e sobre a própria escola. E se o contexto objetivo e formal não pode ser ignorado, importa procurar compreender como é que esse contexto é processado por cada um dos membros dessa realidade híper-complexa que é a escola. O envolvimento dos alunos no sistema de interação escolar passa pelas representações que os alunos fazem da escola, das interações que estabelecem com os outros atores escolares, e de si como pessoas, sujeitos e seres de interação e de participação.

2.2.1.2. Dimensões do envolvimento dos alunos

O conceito “envolvimento do aluno na escola” (engagement), é aqui definido como a ‘*vivência de ligação centrípeta do aluno à escola*’, conforme acima já se enunciou, em dimensões específicas como: cognitiva, afetiva, comportamental e *agenciativa* (o aluno como agente de ação), Veiga, (2012); Veiga *et al.* (2012). O interesse pelo constructo Envolvimento do Aluno na Escola (EAE) provém, significativamente, das associações que lhe têm vindo a ser imputadas a um conjunto de efeitos nas crianças e nos jovens alunos, designadamente, os resultados académicos positivos. Por isso mesmo, o envolvimento é visto como um aspeto chave na prevenção de consequências desenvolvimentais negativas, como o abandono escolar e a delinquência juvenil (Finn, 1989; Veiga, 2012). Aliado ao que anteriormente se disse, reside no facto de se supor que este constructo é reativo a alterações no ambiente (Fredricks *et al.*, 2004), isto é, existe um pressuposto de maleabilidade associado ao envolvimento escolar (Appleton *et al.*, 2008; Finn & Rock, 1997; Fredricks *et al.*, 2004) o que tem levado a pesquisa dos eventuais preditores do mesmo (Fredricks *et al.*, 2004; Furlong & Christenson, 2008). De acordo com Jimerson *et al.* (2003) o envolvimento

do aluno na escola é conceptualizado como um constructo multifacetado e que inclui três dimensões: afetiva, comportamental e cognitiva.

Assim, os resultados académicos, de acordo com Finn e Rock (1997), estão associados ao envolvimento do aluno na escola nas dimensões psicológica e comportamental, existindo, para Perdue, Manzeske e Estell (2009), uma relação recíproca entre os resultados e níveis de envolvimento na escola. Outras investigações encontraram variáveis mediadoras de correlações entre os resultados académicos e as competências sociais, como Elliott, Malecki e Demaray (2001), ao referirem que o comportamento pró-social funcionaria como preditor de um aumento do nível de envolvimento na aprendizagem. É considerado um meta constructo que inclui diferentes e separadas áreas de pesquisa paralela, como por exemplo os conceitos de *connectedness, engagement, and bonding with school* (Fredricks & *et al.*, 2004), assumindo assim uma perspetiva compreensiva e multidimensional com a ênfase na relação do aluno com a escola, sem esquecer as inúmeras influências desta relação, como sejam os pares, a família e o meio (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Sharkey, You, Schnoebelen, 2008). De acordo com Candeias (2014), poucos são, no entanto, os estudos empíricos que conseguem responder a todas as dimensões do constructo do envolvimento do aluno na escola, procurando-se relações com conceitos como motivação, vinculação à escola e aprendizagem autorregulada (Schussler, 2009). Desta forma, é importante aqui referir fatores de natureza contextual e individual, a saber, o facto de as variáveis contextuais influenciarem o envolvimento dos estudantes na escola: a forma de ensinar do professor influencia significativamente a motivação do estudante; Fredricks *et al.* (2004); Furrer & Skinner (2003) concluíram que os alunos com melhor relação com professores e colegas têm um nível maior de envolvimento. Tem sido, igualmente, documentado o facto de o envolvimento parental contribuir não só para o envolvimento dos alunos mas também para a performance académica (Veiga *et al.*, 2009).

A importância do estudo do constructo envolvimento do aluno na escola é internacionalmente reconhecida, (Appleton *et al.*, 2008; Archambault *et al.*, 2009; Fredricks *et al.*, 2004; Lam & Jimerson, 2008; Veiga *et al.*, 2012). Finn (1989) defende que a taxonomia do conceito do envolvimento ou comportamento participativo inclui o nível de participação em atividades extracurriculares que são oferecidas pela escola. Neste sentido justifica-se a premissa de Maddox & Prinz (2003) para quem uma intervenção desenvolvida pela escola deverá basear-se na investigação que estuda as relações entre os fatores que influenciam o envolvimento do aluno no âmbito da escola (relativamente aos fatores familiares e internos).

Resumindo, poderemos afirmar que alunos envolvidos são aqueles que pensam, agem e sentem que a escola é interessante hoje, e importante para amanhã. O envolvimento do aluno na escola tem sido operacionalizado de modo a valorizar o grau em que os alunos estão ligados e comprometidos com a escola, e motivados para aprender (Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga *et al.*, 2012). O envolvimento é um constructo multidimensional que os teóricos adotam para englobar as dimensões afetiva, cognitiva e comportamental. Regista-se, mais recentemente, a inclusão de uma quarta dimensão – a dimensão agenciativa (Veiga, 2013), com o objetivo de avaliar a contribuição ativa do aluno no seu processo de aprendizagem e envolvimento, conceptualizando-o como *agente* da ação.

A dimensão afetiva

A influência da rede de pares no sentimento de compromisso gerado entre alunos e a escola tem merecido atenção especial por investigadores. Diz-nos a literatura que é habitual destacar-se a importância das relações significativas do aluno com os pares e a escola, bem como o seu rendimento, a permanência na escola. Do mesmo modo é atribuída grande importância à confiança, ao apoio e colaboração nas suas relações na escola, González (2010). Optando por uma posição mais crítica, há autores que afirmam que as diferentes componentes da dimensão afetiva do envolvimento do aluno na escola (o sentimento de pertença, o vínculo afetivo, a adesão ou o achar-se membro) frequentemente se sobrepõem ou são utilizados indiscriminadamente. Assim, podemos inferir que, quando o estudo do envolvimento do aluno na escola se expandiu, também o léxico de termos e conceitos cresceu indeterminadamente, González (2010).

A dimensão afetiva, denominada também de “componente psicológica” do envolvimento do aluno com a escola (Appleton *et al.*, 2008; Glanville & Wildhagen, 2007; Harris, 2008; Marks, 2000) destaca a importância das relações afetivas na mesma e nas aulas. Inclui, como sugerem alguns autores, um nível de resposta emocional ou envolvimento para com a escola, à extensão em que ele se sente parte da mesma, próximo de colegas, e feliz, abarcando sentimentos de afeição, apreço, gosto, pertinência, laço ou adesão (González, 2010). Esta dimensão refere-se às reações emocionais suscitadas por esta, pelos colegas e pelos professores (Goodenow, 1993). Fredericks *et al.* (2004) indicam que se trata de uma dimensão do envolvimento do aluno com a escola assente na noção de “atrativo”, tendo em linha de conta as reações tanto positivas como negativas dos alunos, em contexto sala de aula (Skinner & Belmont, 1993) e as reações emocionais face à escola, ao professor e aos pares (Lee & Smith, 1995). Outros estudos conceptualizam o envolvimento afetivo

como uma identificação com a escola, que inclui o sentimento de pertença, a valorização pelo aluno no êxito das realizações relacionadas com a escola, a sua utilidade para a vida e para o futuro e a apreciação do sucesso, nos resultados académicos (Finn, 1989; Glanvill & Wildhagen, 2007). De acordo com o que foi definido no I Congresso CIEAE (2014), o envolvimento afetivo refere-se aos sentimentos e reações afetivas do aluno, em relação à aprendizagem em geral (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993), à escola que frequenta, aos professores e aos colegas (Voelkl, 1997). Os sentimentos sobre a aprendizagem são considerados manifestações da motivação intrínseca dos alunos, enquanto que os sentimentos em relação à escola, são reflexos da ligação do aluno à escola. Por isso mesmo, um dos aspetos incluídos na dimensão afetiva do envolvimento do aluno, é o conceito de sentimento de pertença à escola que os alunos demonstram. Este é um conceito amplamente estudado e o que se denomina por “*sentido de comunidade*” dos alunos (Osterman, 2000). Trabalhos realizados sobre este aspeto associam-no à qualidade das relações entre professores e alunos e, em geral, aos laços sociais do estudante para com a escola (Croninger & Lee, 2001; Finn, 1989; González, 2010). Pelo que se expôs anteriormente, é habitual associar a ausência ou debilidade de tais laços com os problemas de abandono, insucesso escolar e de fragilidade de convivência.

Na verdade, a dimensão afetiva invoca o compromisso de um sentimento de pertença ou adesão à escola dado que o aluno se sente aceite e valorizado pelos pares e outros membros e ainda, a aceitação dos valores escolares (Willims, 2000, cit. por Marques, 2014), sem que não se deixe de destacar um compromisso emocional, remetendo-o para os sentimentos dos alunos em relação aos professores, pares, outros profissionais e pela própria escola (Anderson, Christenson, & Lehr, 2009; Jimmerson *et al.*, 2003).

Em sùmula, poderemos afirmar que os aspetos relacionados com a dimensão afetiva assentam na proposta de que o envolvimento afetivo do aluno, na escola, está ligado com dimensões como o gosto pela aprendizagem, que abarca sentimentos que os estudantes têm em relação à aprendizagem e reações afetivas na sala de aula, como sejam o interesse, a curiosidade e felicidade (Frydenberg *et al.*, 2005), e o gosto pela escola, como sejam a ligação e a identificação à mesma, que incluem o sentimento de pertença (sentir-se parte dela e sentir que a escola é uma parte importante da sua própria experiência) (Finn, 1989; Voelkl, 1997). É avaliada através do interesse, da preferência, da pertença e de atitudes para com a escola, a aprendizagem, os professores e os pares.

A dimensão comportamental

A dimensão comportamental refere-se à participação dos alunos na aprendizagem (Birch & Ladd, 1997; Skinner & Belmont, 1993) e nas atividades extracurriculares realizadas na escola (Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995). Desta forma, o aluno com elevado envolvimento comportamental é diligente nas suas atividades de aprendizagem (mostra esforço, persistência, intensidade e perseverança face a obstáculos) e é ativo nos trabalhos extracurriculares (Lee & Shute, 2009). Por isso mesmo, grande parte da investigação sobre o envolvimento, particularmente quando começou a ser estudado na década de 90, centrou-se em aspetos comportamentais, mais especificamente em comportamentos observáveis (como a assiduidade, participação em atividades escolares e extracurriculares, cumprimento das regras e ausência de comportamentos disruptivos). Era dessa forma que se ficava a saber quão envolvidos estavam os alunos nas tarefas e na realização dos trabalhos escolares. Assim, o envolvimento do aluno na escola era medido basicamente por comportamentos observáveis relacionados com o esforço, a participação e a realização dos alunos (Jimmerson *et al.*, 2003). Por isso mesmo, os investigadores que se orientam unicamente pela dimensão comportamental examinam apenas a forma de atuação dos estudantes, quer dizer, as suas ações ou comportamentos e a sua participação nas atividades escolares (Yonezawa, Jones, & Joselowsky, 2009).

Foi deveras importante a contribuição de Finn (1993) porque delimitadora, ao considerar duas dimensões básicas no envolvimento do aluno na escola, a saber: uma comportamental que se define em termos de participação, ou seja, se um aluno participa de forma regular na aula e nas atividades escolares; a outra, afetiva, assente no sentimento de pertença, isto é, se um aluno sente pertencer à comunidade escolar e valoriza resultados escolares relevantes. Este iguala a componente comportamental do envolvimento à “participação” do aluno nas atividades escolares (Finn, 1993). Assim, considera ser necessário distinguir quatro níveis diferentes de participação. Em primeiro lugar, incluir-se-iam comportamentos básicos (o cumprimento de regras na escola, ser assíduo e respeitar as orientações do professor). Depois, num segundo nível, abarcar-se-ia a iniciativa do aluno em termos de colocar questões, iniciar um diálogo com o professor, procurar ajuda, bem como o nível de entusiasmo e o uso do tempo extra nos trabalhos escolares. Incluir-se-ia, num terceiro nível, o envolvimento do aluno e participação em aspetos sociais (por exemplo, voluntariado) e extracurriculares da vida escolar. Finalmente, no quarto nível, a participação na gestão da escola, como por exemplo, estabelecer metas académicas e participar de forma regular no sistema disciplinar da escola, através da associação de estudantes. Assim,

podemos afirmar que, partindo da participação dos alunos nas atividades extracurriculares oferecidas pela escola, se verá ou não se existe a identificação com a mesma. É esse tipo de atividades que concorre para um sistema de pertença, que ajuda a promover um sentimento de auto valorização e auxilia os alunos a tornarem-se resilientes, especificamente se fizerem parte de um grupo em risco de abandono escolar antes de completar a escolaridade obrigatória (Finn, 1989).

De facto, o modelo bidimensional de Finn (1989) passou a ser adotado por diversos investigadores (Fullarton, 2002; Voelkl, 1997; Willms, 2000) ou que definiram esta dimensão comportamental como a dimensão do “*compromisso*” em termos de participação. E pese embora que esta componente do “*compromisso*” em termos de participação do aluno tenha sido delimitada de formas diferentes por diferentes investigadores, no geral, a noção de participação em atividades académicas ou extracurriculares por parte do aluno, passa a ser considerada e entendida pelos autores, como um elemento importante na obtenção de resultados académicos positivos e na prevenção do abandono escolar (Fredericks *et al.*, 2003).

Há ainda quem procure sistematizar o envolvimento comportamental do aluno na escola focalizando-se na participação de tarefas na sala de aula (aprendizagem e académicas) mas incluindo comportamentos como a persistência, esforço e atenção (Finn, 1989; González, 2010; Skinner & Belmont, 1993). Para outros, esta dimensão comportamental está relacionada com a participação aberta do aluno, na sua educação, como a frequência às aulas, o seu trabalho duro e ou desempenhos observáveis (realização dos trabalhos de casa, por exemplo) (Jimmerson *et al.*, 2003; Willms, 2000).

A dimensão cognitiva

A dimensão cognitiva refere-se à qualidade do processamento cognitivo que os alunos utilizam nas tarefas escolares, ou, dito de outra forma, refere-se à quantidade e tipos de estratégias de aprendizagem cognitivas que os alunos empregam no seu processo de aprendizagem (Walker, Greene, & Mansell, 2006, cit. por Lam *et al.*, 2012). Um aluno com elevado grau de envolvimento cognitivo, exerce um maior esforço mental, estabelece maior número de ligações entre as matérias, e atinge um nível mais profundo de compreensão e retenção das matérias (Weinstein & Mayer, 1986, cit. por Fredricks *et al.*, 2004). Esta conceptualização do envolvimento do aluno na escola evita sobreposições nas definições das dimensões, e na respetiva operacionalização, facilitando o estudo da sua relação com fatores contextuais (internos e externos ao aluno) que o influenciam, bem como com os resultados potencialmente produzidos por este constructo (Lam *et al.*, 2012).

A dimensão cognitiva assenta, fundamentalmente, na ideia de investimento intelectual (Fredericks *et al.*, 2004). Os mesmos autores consideram que a dimensão cognitiva do envolvimento do aluno na escola se tem centrado em dois aspetos. Em primeiro lugar, na vertente psicológica, na aprendizagem que se prende com as perceções de competência, disponibilidade em implicar-se em atividades de aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas e de autorregulação por parte dos alunos, incluindo aqui a memorização, planificação de tarefas e autocontrolo, para controlar e orientar os seus processos de aprendizagem. Em segundo lugar, na vontade do aluno em investir em tarefas difíceis, regulando o seu próprio comportamento de aprendizagem e ainda a disposição ou atitude para se esforçar o suficiente para compreender ideias complexas e o domínio de capacidades difíceis. Desta forma, o compromisso dos alunos é visto como um comportamento motivado, resultado do tipo de estratégias cognitivas que utilizaram, sejam elas estratégias de processamento superficial ou profundo. Assim, os alunos que optem por estratégias de processamento profundas estarão mais envolvidos cognitivamente, exercendo maior esforço mental (focado na aprendizagem), criando mais ligações entre as ideias, atingindo uma maior compreensão das mesmas o que conduzirá a uma maior vontade de persistir em tarefas difíceis, regulando o seu próprio comportamento de aprendizagem.

Contudo, para outros investigadores a dimensão cognitiva do envolvimento do aluno refere-se ao investimento psicológico na aprendizagem, numa preferência pelo desafio, assim como a aspetos relacionados com a motivação e as estratégias metacognitivas do aluno relacionadas com a aprendizagem autónoma e a responsabilidade para a melhorar (Fredericks *et al.*, 2003; Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992). A dimensão cognitiva do envolvimento do aluno na escola refere-se ainda a objetivos de aprendizagem (pessoais e de esforço), o que leva a que um aluno se envolva num tema com o objetivo de o dominar. Refere-se também, ao grau de curiosidade dos alunos sobre o que têm de aprender (González, 2010) e à disponibilidade para ir mais além do que os objetivos mínimos no domínio de habilidades complexas (Lippman & Rivers, 2008). Na mesma ordem de ideias, está a definição da dimensão cognitiva como o esforço dirigido para a aprendizagem, a compreensão ou o domínio do conhecimento, habilidade ou capacidade para promover o trabalho académico (Newmann *et al.*, 1992). Além disso, consideram que, para além dos comportamentos observáveis e das emoções, importam os aspetos cognitivos e mentais porque a implicação cognitiva genuína resultará em aprendizagem. Assim, o envolvimento cognitivo prende-se com a qualidade do processamento cognitivo apresentado pelos alunos, nas tarefas escolares (Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn, 2004), significando um investimento na aprendizagem que passa pelo

uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e de autorregulação para monitorizar e orientar os processos de aprendizagem e, ainda, aos objetivos de aprendizagem (Frydenberg *et al.*, 2005) ligados à relevância do trabalho escolar com sentido futuro, o valor da aprendizagem e objetivos pessoais, numa vontade de ir para além do conhecimento considerado básico (Appleton *et al.*, 2008).

A dimensão agenciativa

Para além das três dimensões estudadas (afetiva, cognitiva e comportamental), surge uma outra dimensão – agenciativa. Assim, os autores (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013) consideram que existe um outro componente, de ação, que designam de “*agency*” e que conceptualizam como a contribuição construtiva que os estudantes dão ao desenrolar da instrução que recebem (flow). Isto é, o processo através do qual os estudantes, intencional e proativamente, personalizam e enriquecem o que é aprendido, bem como as condições em que tal acontece.

Segundo Veiga (2013), esta dimensão liga-se a uma percepção do aluno como o agente da ação e, com as iniciativas deste: intervenções nas aulas, diálogos com o professor, questões levantadas e sugestões feitas aos professores e que podem melhorar o processo de aprendizagem. A dimensão agenciativa aparece ligada à contribuição construtiva do aluno no fluxo de instruções de quem recebe, significando isto que, de forma intencional e proativamente retiram para si aquilo que deve ser apreendido.

Nesta dimensão pode estar incluído como e quanto, de forma propositada, o aluno se esforça por colocar questões, apresentar sugestões ou, ainda, contribuir com aquilo que pensa ou necessita, aditando relevância pessoal ao conteúdo aprendido. Segundo Veiga (2013), a dimensão agenciativa, colocando o aluno como centro do processo, em muito servirá para melhorar o processo de aprendizagem.

2.2.2. Envolvimento dos alunos: Avaliação

A avaliação do envolvimento pode ser entendida sob o ponto de vista da sua importância e da sua variabilidade. De acordo com diversos autores (Jang, Kim, & Reeve, 2012; Ladd & Dinella, 2009), quando se realizam trabalhos de avaliação sobre o envolvimento também podemos encontrar preditores de aprendizagem, realização e progresso académico. Entretanto, para a avaliação do envolvimento, há que atender à diversidade de instrumentos e de perspetivas (Lam *et al.*, 2014; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009; Wang, Willet, & Eccles, 2011). Atendendo à dimensionalidade do

envolvimento, é possível avaliar apenas uma dimensão, ou duas, três ou quatro. A revisão aqui apresentada tem a ver com instrumentos de avaliação de alunos da escolaridade obrigatória até à universitária, em continuidade ou não.

Os instrumentos que são utilizados na avaliação do envolvimento de alunos solicitam ao aluno que descreva e avalie o seu estado perante uma determinada informação ou pergunta, também designada de autorrelato.

Uma sistematização dos instrumentos de avaliação do envolvimento foi recentemente realizada por Veiga (1989), como em seguida se destaca:

Medidas de avaliação de um indicador de envolvimento:

- Student Engagement Questionnaire (SEQ; Kember & Lennig, 2009): avalia a dimensão comportamental do envolvimento;
- Behavioural Engagement Questionnaire (BEQ; Miserandino, 1996): avalia aspetos do envolvimento comportamental;
- Cognitive Strategies (CS), subescala da Approaches to Learning Instrument (ALI; Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004): avalia estratégias de estudo;
- Metacognitive Strategies Questionnaire (MSC; Wolters, 2004): avalia estratégias metacognitivas;
- Student Perceptions of Classroom Knowledge-Building Scale (SPOCK; Shell & Husman, 2008): avalia a extensão do envolvimento cognitivo;
- Cognitive Engagement Scales from the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991): avalia o envolvimento cognitivo;
- Agentic Engagement Scale (AES; Reeve, 2013): avalia o envolvimento agenciativo de alunos.

Medidas de avaliação de dois indicadores de envolvimento:

- Engagement versus Disaffection with Learning (EDL; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008): avalia as dimensões comportamental e afetiva.

Medidas de avaliação de três indicadores de envolvimento:

- Academic Engagement Scale for Grade School Students (AES-GS; Tinio, 2009): avalia o envolvimento comportamental, afetivo e cognitivo;

- High School Survey of Student Engagement (HSSSE; Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University; Balfanz, 2009): avalia as dimensões cognitiva, comportamental e afetiva;
- Student Engagement in School Scale (SESS; Lam *et al.*, 2014): avalia as dimensões cognitiva, comportamental e afetiva;
- Student Engagement in Mathematics Classroom Scale (SEMCS; Kong, Wong, & Lam, 2003): avalia as dimensões cognitiva, comportamental e afetiva em matemática;
- School Engagement Measure (SEM; Wang, Willet, & Eccles, 2011): avalia as dimensões cognitiva, comportamental e afetiva;
- Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWSES-S; Schanfeld *et al.*, 2002): avalia as dimensões cognitiva, comportamental e afetiva;
- Motivation Engagement Scale (MES; Martin, 2009): avalia as dimensões cognitiva, comportamental e afetiva.

Medidas de avaliação de quatro indicadores de envolvimento:

- Student Engagement in School – Four Dimensional Scale (SES-4DS; Veiga, 2013; 2016): avalia as dimensões cognitiva, comportamental, afetiva e agenciativa.

Para além destes instrumentos referidos, há outros que Fredricks *et al.* (2011) relatam. No âmbito do projeto de investigação intitulado “*Envolvimento dos Alunos nas Escolas: Diferenciação e Promoção*”, foi desenvolvida uma nova escala de avaliação, intitulada Envolvimento dos alunos na escola – Uma escala quadri dimensional (EAE-E4D) / Students’ Engagement in School – Four Dimensional Scale (SES-4DS). A amostra foi constituída por 685 estudantes das diferentes regiões do país, de ambos os sexos, repartidos pelo 6º, 7º, 9º e 10º ano de escolaridade. Os dados foram recolhidos em contexto de sala aula através de um inquérito que incluiu questionários vários. Com utilização desta escala, foram já realizados vários estudos, como os seguintes: Envolvimento escolar e exploração vocacional - Perfis de alunos do ensino básico e secundário (Taveira, Veiga, Oliveira, Neves, & Galvão, 2013); Some social-relational correlates of student engagement in Portugal (Conboy, Veiga, Carvalho, & Galvão, 2014); Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola (Janeiro, & Veiga, 2014); Os relacionamentos como base do envolvimento na escola? (Reis, 2008); Autoeficácia escolar e envolvimento dos alunos na

escola (Atas ICIEAE, 2014). Estes vários estudos permitem extrair implicações educacionais, bem como sugestão de novos estudos.

2.3. Estudos empíricos: Autoconceito, envolvimento e variáveis do estudo

Consideram-se aqui os estudos empíricos acerca da relação entre o autoconceito e cada uma das seguintes variáveis: idade dos alunos, sexo, retenções, rendimento escolar (notas a matemática e a português), situação laboral dos pais, coesão familiar (separação, divórcio versus não separação, não divórcio), criatividade, sobredotação, percepções dos professores, visualização de TV, e estudos desejados. O autoconceito e o envolvimento foram considerados como variáveis dependentes das acima referidas.

2.3.1. Autoconceito e envolvimento

Na revisão de estudos realizada, deparou-se com uma falta de estudos sobre estas mesmas variáveis. Assim, e na procura de referenciais que suportem a análise dos resultados encontrados no presente estudo, optou-se por descrever estudos com alguma similaridade a tal suposta relação – também eles notoriamente escassos.

Consideram-se aqui os estudos empíricos acerca da relação entre o autoconceito e o envolvimento. Um estudo realizado por Ybrandt (2008) – *The relation between self-concept and social functioning in adolescence* – mostrou que um *feedback* social positivo influencia positivamente o desenvolvimento do autoconceito, enquanto um *feedback* social negativo incrementa a possibilidade dos jovens se sentirem ansiosos, tristes, deprimidos e terem comportamentos agressivos. Num estudo realizado por Pekrun (2006), citado por Nunes (2010), verificou-se uma relação positiva entre o apoio social e emocional dos pais e o autoconceito global dos adolescentes. Este suporte familiar pode proteger o autoconceito contra críticas negativas de professores e do grupo de pares, assim como, é possível que o apoio destas entidades, possa compensar, um pouco, as impressões negativas difundidas pelos pais. Faria e Fontaine (1992), citados por Faria e Azevedo (2004), mostraram o contributo da dimensão física do autoconceito para a melhoria do relacionamento social com os pares, assim como para o crescimento da autoestima global dos adolescentes. O oposto também pode ocorrer: adolescentes que se sentem menos atraentes tornam-se geralmente menos populares entre pares. Podem juntar-se a outros grupos, também eles excluídos formando grupos que vão contra as regras da sociedade e da escola (Papalia *et al.*, 2001). Contudo pode haver jovens que, não se sentindo atraentes, permaneçam focados nos aspetos

acadêmicos, interagindo pouco com os outros, mas não apresentando comportamentos disruptivos (Taylor, David-Kean, & Malanchuk, 2007).

Caitin e Boivin (2004) realizaram um estudo onde alunos que se sentiam protegidos e seguros na sua rede social, mas tinham colegas com quem partilhar experiências e apoio, possuíam atitudes mais positivas e fortalecendo também o seu autoconceito positivo. Deste modo, alunos envolvidos no meio escolar sentem-se motivados, influenciando de forma positiva a sua perceção da escola, assim como a sua atitude face à aprendizagem e consequentemente o seu desempenho académico (Nobre & Janeiro, 2010).

2.3.2. Autoconceito e variáveis do estudo

Consideram-se aqui os estudos empíricos acerca da relação entre o autoconceito e variáveis de estudo: idade, sexo, retenções, rendimento escolar, coesão familiar, criatividade, sobredotação, perceções dos professores, visualização de TV e estudos desejados.

2.3.2.1. Autoconceito e idade

São diversas as perspetivas que estudaram a variação do autoconceito com a idade. Numa perspetiva psicanalítica, o autoconceito diminuiria em função das aspirações resultantes das crescentes exigências do superego (Ziller, Baila, & Watson, 1977), ou ainda devido ao contato com a realidade cada vez mais frustrante (Wylie, 1974). O autoconceito aumentaria com a idade em consequência do aparecimento de novas capacidades (Long *et al.*, 1967, 1968; Protinsky & Wilkerson, 1986); do mesmo modo haveria um aumento de autoconceito se acompanhado de aumento de satisfação com a vida (Morganti, Nehrke, Hulicka, & Cataldo, 1988). De acordo com Veiga (2012), as mudanças pessoais sustentariam a variabilidade do autoconceito (Harter, 1983; L'Écuyer, 1985; Musitu, 1984); há quem afirme que o autoconceito é estável (Bachman & O'Malley, 1977; Carlson, 1965; Engel, 1965; Thomas, 1973).

Está provado que há uma progressiva diferenciação do autoconceito com o avançar da idade (Harter, 2006; Marsh & Ayotte, 2003; O'Mara *et al.*, 2006). Garantem que as autoavaliações são mais autênticas com a idade, provocando um declínio nos níveis de autoconceito (Marsh & Ayotte, 2003), padrão este reportado por diversos autores (Cole *et al.*, 2001; Marsh, 1989; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Defendem que o desenvolvimento do autoconceito está dependente, entre outros fatores, do desenvolvimento cognitivo individual, esperando-se que, com a idade, as autoperceções se alterem, tornando-se progressivamente mais complexas devido ao aumento das potencialidades cognitivas.

Acrescente-se que seja natural que as vivências se multipliquem e se alarguem por força dos grupos de pessoas envolvidas. Daqui resulta o conceito de diferenciação progressiva associado à influência da idade no autoconceito (Byrne & Gavin, 1996; Byrne & Shavelson, 1996; Fontaine, 1991; Harter, 1990, 1998, 1999; L'Écuyer, 1992; Marsh, 1989; Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984; Marsh, Craven, & Debus, 1991; Rogers, 1982). De acordo com Marsh (1989) vários domínios do autoconceito sofrem reduções após o 7º ano, com o autoconceito académico, físico e social a atingirem os seus níveis mínimos no 8º ou 9º ano. Cole *et al.* (2001) concluíram que o autoconceito tende a melhorar e a estabilizar ao longo do tempo.

No contexto português, atendendo a Marsh e Ayotte (2003), Harter (2006), O'Mara *et al.* (2006), e Fontaine (1991), em dois estudos, obtêm resultados que suportam a hipótese da progressiva diferenciação das facetas do autoconceito com a idade. Entretanto, existem investigações que referem que o autoconceito permanece invariante ao longo das idades (Byrne & Shavelson, 1996; Cheng & Watkins, 2000; Marsh, 1993).

2.3.2.2. Autoconceito e sexo

Não existe concordância nos estudos sobre influência do autoconceito em função do sexo (Peixoto & Mata, 1993). A maioria dos estudos sustenta que existem diferenças em várias dimensões do autoconceito em função do género (Coelho *et al.*, 2014; Cole *et al.*, 2001; Fuentes *et al.*, 2015; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Foram encontradas diferenças que confirmam a superioridade do sexo masculino no autoconceito académico para a matemática (Bear, Minke, & Manning, 2002) e, por vezes, no autoconceito global, enquanto o sexo feminino apresenta maior autoconceito verbal, nos assuntos académicos gerais e na dimensão social (Butler & Gasson, 2005). Para o contexto português, Fontaine (1991), com alunos do 2º e 3º ciclos, apesar de encontrar diferenças no domínio verbal favorecendo as raparigas, não encontrou diferenças no domínio da matemática, resultado que é contrário ao observado noutros contextos. De acordo com os estudos de alguns autores (Crain, 1996; Fontaine, 1991; Veiga, 1995), durante a adolescência, os rapazes apresentam maior autoconceito nos domínios relativos à capacidade física, aparência física e matemática e as raparigas apresentam valores mais altos nas áreas verbal, honestidade e relacionamento com pares do mesmo sexo, o que corrobora Marsh e Parker (1984) e Fontaine (1991).

Para Peixoto (2003), estas e outras diferenças encontradas em dimensões específicas do autoconceito quanto ao género podem ser explicadas à luz dos estereótipos sexuais. Desta forma, os rapazes apresentam níveis superiores de autoconceito nas dimensões física e na

matemática, e as raparigas destacam-se nas autopercepções de competência no domínio do português, no comportamento e na duração de amizades íntimas. Isto vem corroborar o que Marsh (1985) sustentava sobre os estereótipos relacionados com o sexo: os rapazes têm uma autoavaliação mais positiva do que as raparigas expressa nos índices de autoestima mais elevados, enquanto as raparigas são menos reforçadas e apreciadas pelos seus bons desempenhos escolares (Veiga, 1995). Para Butler (1998) as diferenças são ainda mais significativas quando as autoavaliações se referem aos domínios intelectuais e motivacionais. Na mesma linha se encontram Osborne e LeGette (1982): não encontrando diferenças no autoconceito quando o sexo é considerado, mas, em dimensões específicas, os rapazes apresentaram um autoconceito mais elevado (aparência física) e na ansiedade (obtem pontuações superiores o que indica baixa ansiedade), enquanto as raparigas apresentaram um autoconceito mais alto nos domínios do comportamental e social. Verifica-se, portanto, que as diferenças no autoconceito quando considerado o sexo, referem-se a domínios específicos e apresentam-se consistentes com os estereótipos veiculados na sociedade de origem dos sujeitos (Faria & Fontaine, 1990; Faria & Fontaine, 1995; Harter, 1983; Peixoto & Mata, 1993) permanecendo, relativamente estáveis, ao longo da adolescência (Marsh, 1985).

Foi na adolescência que alguns autores verificaram que as raparigas obtêm valores mais elevados, por comparação aos rapazes, utilizando o SDQII (Self Description Questionnaire), nomeadamente nos domínios verbal, honestidade/fiabilidade e relações com os pares. Os rapazes apresentaram valores mais elevados nos domínios da competência física, aparência física e na matemática (Byrne & Shavelson, 1986; Crain, 1996; Fontaine, 1991). Num outro estudo, ainda com adolescentes, analisando a relação entre o autoconceito e um conjunto de indicadores de ajustamento psicossocial, as raparigas apresentaram um melhor ajustamento psicológico, menos problemas comportamentais e boas competências pessoais do que os rapazes (Fuentes, García, Gracia, & Lila, 2011).

Há estudos que sustentam que a desvalorização da escola é menor nas raparigas do que nos rapazes; entretanto os rapazes estão mais preocupados em obter uma imagem masculina que passa pelo desafio à autoridade e à escola enquanto as raparigas procuram o sucesso académico (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral, & Pedro, 2002).

Apesar de muitos estudos (Butler, 1998; Crain, 1996; Osborne, 1982) sobre o autoconceito referirem que este é mais baixo em pessoas do sexo feminino, outros estudos sublinham que há mulheres que possuem um autoconceito académico mais alto do que os homens, que, por sua vez, possuem um autoconceito físico mais elevado (Garaigordobil *et al.*, 2008; Tabernero, 2012).

2.3.2.3. Autoconceito e retenções

Em Portugal, decorreu um estudo com alunos do 6.º e 9.º ano de escolaridade para compreender de que forma o autoconceito e autoestima se relacionavam com as retenções (Gomes, 2007); verificou-se a existência de correlações significativas e positivas entre as notas e as dimensões da escala do autoconceito utilizada, à exceção da dimensão aceitação social, competência atlética e amizades íntimas.

Um estudo longitudinal realizado com 400 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos, observou que crianças com melhor desempenho escolar apresentavam mais características interpessoais positivas e melhores resultados aquando da entrada no 2º ciclo de ensino, da mesma forma que alunos com dificuldades a nível da adaptação social podem ter atitudes negativas face à escola e por conseguinte um autoconceito mais baixo (Miles & Stepek, 2006).

Segundo Marsh e Martin (2011), os bons resultados escolares contribuem para um autoconceito positivo que, por sua vez, pode conduzir ao sucesso escolar, pessoal e social, defendendo, ainda, que o autoconceito pode ser considerado um importante fator do comportamento humano, responsável pelo insucesso escolar. De acordo com Janeiro (2011) um aluno que compreenda o seu sucesso escolar como resultado do seu esforço tenderá a ser persistente no futuro, desempenhando ações que o levem novamente a alcançar o êxito.

Para Peixoto (2003) o grau de autoestima mantém-se independentemente dos alunos terem sido retidos ou não e os maus resultados escolares não são suficientes para fazer baixar a autoestima dos alunos. Nesta linha situa-se também a investigação de Cruz (2009) que estudou o insucesso escolar relacionando-o com aspetos como o autoconceito, a ansiedade e a depressão em 70 alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Do mesmo modo concluiu não haver uma correlação significativa entre o insucesso escolar e o autoconceito, ou a ansiedade ou a depressão (Cruz, 2009). De acordo com estudos levados a cabo por Senos e Dinis (1998), os alunos com piores resultados escolares, para além de manterem os valores da sua autoestima semelhantes aos dos alunos com bons resultados escolares, mantêm também os valores do autoconceito académico, o que contraria estudos anteriores.

Para Chapman (1988), crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um autoconceito significativamente mais baixo do que o da população sem dificuldades de aprendizagem. Na mesma linha há autores que sustentam que alunos com pior desempenho escolar apresentam um autoconceito global mais baixo em relação aos alunos com bons resultados académicos (Gomes, 2007; López *et al.*, 2009; Miranda, 2005; Shi *et al.*, 2008; Stevanatto *et al.*, 2003). Contudo, estas e outras investigações, apesar de referirem uma

relação, não corroboram a influência do insucesso escolar em todas as dimensões do autoconceito. A dimensão aparência física também não aparece associada às dificuldades de aprendizagem no estudo de Stevanatto *et al.* (2003), embora se confirme uma relação significativa entre todas as restantes dimensões do autoconceito. Lopez *et al.* (2008), na sua pesquisa sobre a influência do autoconceito no rendimento académico de estudantes universitários, também corrobora esta influência, mas não verifica relação entre o aproveitamento escolar e a dimensão emocional ou social do autoconceito. Esta dissociação entre insucesso escolar e a componente emocional dos indivíduos foi igualmente verificada por Cruz (2009).

2.3.2.4. Autoconceito e rendimento escolar

Para além dos estudos revistos acerca das variáveis autoconceito e retenções, também o rendimento escolar tem sido relacionado com o autoconceito. A preocupação com o estudo da relação entre estas variáveis é notória na literatura revista. Há estudos que sustentam que as variáveis intelectuais têm um grande efeito sobre o rendimento escolar (Mateo & Rodriguez, cit. in González & Tourón, 1994). Na mesma linha, Areepattamannil e Freeman (2008) concluíram que existe uma correlação entre o autoconceito académico e os resultados escolares. Isto é, quanto mais alto o autoconceito académico, melhor o desempenho escolar. Esta relação entre autoconceito académico e desempenho escolar também se encontra patente na pesquisa de Green *et al.* (2006) que se questionaram sobre a possibilidade do autoconceito e da motivação intrínseca influenciarem ou não o desempenho escolar. A sua investigação traduziu-se num modelo de efeitos recíprocos (*reciprocal effects model* – REM) que defende a correlação entre o autoconceito e o desempenho escolar, em que ambos se complementam e se enriquecem mutuamente. Desta forma, concluíram que os resultados escolares estão estritamente relacionados com o autoconceito académico, mas não se relacionam com, por exemplo, a autoestima ou com as componentes não académicas do autoconceito.

Veiga (1988), num estudo intitulado “Disciplina Materna, Autoconceito e Rendimento escolar”, numa amostra constituída por 217 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e 17 anos, utilizando o PHCSCS, comparou alunos de rendimento escolar alto com os que apresentavam baixo rendimento escolar, verificando-se uma relação significativa entre a maioria dos fatores do PHCSCS e o rendimento escolar. Na mesma linha, Oliveira (2015), num estudo intitulado “Autoconceito, autoestima e rendimento académico em alunos

do 11º ano de escolaridade nos cursos de ciências e tecnologias e cursos profissionais”, com 147 alunos, aplicando a escala de autoconceito e autoestima (Peixoto & Almeida, 1999), verificou existir uma associação entre perceção da competência escolar com o rendimento académico, sem no entanto ter sido encontrada relação significativa entre o rendimento e a autoestima. No entanto, os alunos do curso de ciências e tecnologias não se diferenciaram significativamente no rendimento académico dos alunos dos cursos profissionais.

Branco (2012), no estudo “Insucesso escolar e autoconceito”, concluiu que o autoconceito é mais baixo em alunos que já experimentaram o insucesso escolar; foi o que González e Tourón (1994) já haviam encontrado: as variáveis escolares têm um efeito significativo notoriamente, sobre o rendimento escolar. Para Radovan (2011), uma das razões para o insucesso escolar são os sentimentos negativos do aluno sobre si; assim, os diferentes modelos causais que procuram identificar a relação entre o autoconceito e o desempenho escolar sustentam que os alunos com melhores níveis de autoconceito, são mais persistentes em sala de aula, mais populares, mais cooperativos, beneficiando de maior apoio por parte da família e revelando níveis mais baixos de ansiedade (Ghazvini, 2011).

Gomes (2007) desenvolveu um estudo com alunos do 6º e 9º ano de escolaridade para analisar a relação que o autoconceito e a autoestima têm com as retenções. Verificou que existem correlações significativas e positivas entre as notas e as dimensões do autoconceito estudado, à exceção da dimensão aceitação social, competência atlética e amizades íntimas.

Numa pesquisa realizada por Areepattamannil e Freeman (2008), desenvolvendo um estudo comparativo entre estudantes imigrantes e estudantes nascidos no Canadá, numa amostra de 573 estudantes do 11º e 12º anos de duas escolas secundárias públicas, encontraram uma correlação entre o autoconceito académico e o desempenho escolar; o estudo concluiu que – apesar de não se registarem acentuadas diferenças entre o grupo de imigrantes e o grupo de não imigrantes em termos do desempenho académico, do autoconceito e da motivação intrínseca e extrínseca – existe uma correlação positiva entre o autoconceito académico e os resultados escolares.

Faria e Fontaine (1992), citados por Faria e Azevedo (2004), salientam o contributo da dimensão física do autoconceito para a melhoria do relacionamento social com os pares, assim como para o crescimento da autoestima global dos adolescentes. O oposto também pode ocorrer: adolescentes que se sentem menos atraentes tornam-se geralmente menos populares entre pares. Podem juntar-se a outros grupos, também eles excluídos formando grupos que vão contra as regras da sociedade e da escola (Papalia *et al.*, 2001). Contudo pode haver jovens que, não se sentindo atraentes, permaneçam focados nos aspetos

acadêmicos, interagindo pouco com os outros, mas não apresentando comportamentos disruptivos (Taylor, David-Kean, & Malanchuk, 2007).

2.3.2.5. Autoconceito e outras variáveis

O problema de investigação formulado inclui variáveis específicas, como: criatividade, sobredotação, percepções dos professores, visualização de TV, situação laboral dos pais, estudos desejados e coesão familiar. Na revisão da literatura realizada, foram escassos os estudos encontrados. Procede-se em seguida à apresentação dos mesmos.

Há autores que sustentam que a qualidade das funções desempenhadas marca o prestígio e reconhecimento social (Hoof *et al.*, 2002; Oakes & Rossi, 2003, cit. por Conger & Donnellan, 2007), exercendo influência sobre o bem-estar dos pais e tendo consequências no desenvolvimento afetivo e comportamental dos filhos (Strazdins, Shipley, Clements, Obrien, & Broom, 2010). Supõe-se que a situação de emprego dos pais possa influenciar direta e indiretamente o desenvolvimento e sucesso escolar dos filhos, prevendo-se efeitos mais favoráveis quando ambos os pais se encontrem na vida ativa. No entanto, há estudos que indiciam que a situação de emprego pode ter efeitos negativos (Torres, Monteiro, Silva, & Cabrita, 2000), com repercussões no aumento de problemas comportamentais e baixos níveis de competência verbal, pelo facto de envolverem pais ausentes na educação dos filhos (Parcel & Menaghan, 1994, cit. por Crouter, 2006). O mesmo se poderá afirmar que as funções laborais concorrem para o sentimento de realização pessoal e profissional dos pais, o que por sua vez se reflete nas práticas parentais (Crouter, 2006).

Há estudos que sugerem efeitos negativos quando as mães têm um emprego, o que acarreta uma redução do envolvimento das mães no cuidado e na educação dos filhos, bem como o aumento do *stress* parental (Baker *et al.*, 2005, cit. por OCDE, 2007), enquanto outros sugerem que essa situação laboral não apresenta associação com a probabilidade de os adolescentes incorrerem em comportamentos de risco (Aughinbaugh & Gittleman, 2003, cit. por OCDE, 2007).

Em sentido contrário, ocorrem efeitos negativos provocados pelo desemprego dos pais, quando a situação pode limitar os recursos necessários ao saudável desenvolvimento dos seus filhos ou representar uma fase psicologicamente dolorosa para os pais, inibindo o cuidado e o carinho, a que se associa a desorganização das práticas parentais. A corroborar estas linhas, encontram-se bem documentados os efeitos do desemprego: condições economicamente adversas, aumento do risco de divórcio, desorganização social, abuso físico e negligência, e enfraquecimento da qualidade da relação entre pais e filhos (Conger *et al.*,

1992; Kalil & Ziol-Guest, 2008). A precariedade económica e a perda de reconhecimento social surgem como principais razões para a degradação do bem estar individual dos pais (Conger & Donnellan, 2007; McLoyd, 1989, cit. por Conger *et al.*, 1992), assumindo efeitos nos contextos desenvolvimentais das crianças e dos adolescentes. Um estudo longitudinal, no qual se pretendeu avaliar a relação entre a perda de emprego dos pais e o sucesso académico dos alunos, conclui que a perda de trabalho dos pais aumenta, em termos globais, a probabilidade de retenção escolar em cerca de 15%.

Num estudo com adolescentes noruegueses, observou-se que a exposição do pai face ao desemprego tem efeitos negativos no sucesso escolar dos alunos, o mesmo não se tendo verificado em relação à mãe (Rege, Telle, & Votruba, 2008). Outros estudos, porém, apontam para a não diferenciação dos efeitos do desemprego em função do género dos pais (Conger *et al.*, 1992). Outros autores (Stevens & Schaller, 2011) referem que os filhos com pais em situação de desemprego encontrar-se-ão numa situação de maior vulnerabilidade se àquela se associar o baixo nível de habilitações escolares dos pais. É ainda sugerido por outros autores que se considere o estilo de autoridade dos pais como um preditor mais forte do envolvimento e sucesso escolar dos filhos (Conger & Donnellan, 2007; Stevens & Schaller, 2011).

Diferentes investigações experimentais que estudaram o impacto de programas de desenvolvimento da criatividade em alunos do primeiro ciclo constataram uma melhoria significativa nas atitudes face a si mesmos após a aplicação dos respetivos programas (Gourgey, 1985; Kardash & Wright, 1987). Apesar de Harvey (1989) ao observar os efeitos de um programa de intervenção que integrava atividades de movimento, música e expressão plástica em alunos do 2º ciclo, não ter encontrado diferenças significativas entre o autoconceito dos sujeitos experimentais e os de controlo, novos estudos parecem confirmar o relevo positivo das atividades de natureza artístico-criativa nesta variável (Aylward, 1993; Flaherty, 1992; Garigordovil, 1999). Uma investigação através da aplicação de um programa de arte, em que se correlacionam a arte, a criatividade motriz, a perceção e o autoconceito, em alunos do primeiro ciclo também foi no mesmo sentido (Garaigordobil & Pérez, 2002).

De acordo com o estudo de Veiga *et al.* (2003), foi relacionada a sobredotação (o alto e o baixo desempenho académico), com o autoconceito professado pelos alunos, com base no suposto que os sujeitos com elevado rendimento académico organizam e exprimem a informação a seu respeito em níveis superiores de competência. Os resultados revelaram, na globalidade das dimensões do autoconceito, diferenças significativas com superiores níveis de autoconceito nos alunos com alto rendimento; no entanto, os alunos de baixo rendimento académico apresentaram um autoconceito superior aos dos alunos de alto

rendimento, na dimensão “aparência física”; a dimensão “popularidade” não apresentou diferenciação significativa. Os elementos apresentados conduziram à consideração da hipótese de uma relação consistente, entre a criatividade dos alunos percebida como atribuída pelos professores e o autoconceito académico desses mesmos alunos.

2.3.3. Envolvimento e variáveis do estudo

Procede-se à apresentação e conceptualização das variáveis de estudo: idade dos alunos, sexo, retenções, rendimento escolar (notas a matemática e a português) e variáveis específicas (situação laboral dos pais, coesão familiar, criatividade, sobredotação, percepções dos professores, visualização de TV, e estudos desejados). Sistematizam-se os principais contributos da investigação nesta área, com a apresentação de estudos acerca da relação entre tais variáveis e o envolvimento dos alunos na escola.

A importância do estudo do envolvimento dos formandos baseia-se na assunção de que este representa um meio capaz de responder a problemas escolares como o insucesso, o baixo rendimento académico, ou o abandono escolar (Appleton *et al.*, 2008; Bempechat & Shernoff, 2012; Fernandes, 2016; Fredricks *et al.*, 2004), com capacidade para conduzir a atitudes e emoções positivas face ao trabalho, aumentando a sua motivação intrínseca, identificando cada formando com a sua atividade futura, multiplicando comportamentos proativos positivos e um desempenho que vise a excelência, incentivando uma aprendizagem concreta de uma profissão, fomentando a autoeficácia (Llorens *et al.*, 2007; Schaufeli & Salanova, 2007), em proveito direto dos formandos, do centro de formação e, em último, de toda a comunidade educativa (Bakker, 2010; Bakker *et al.*, 2008; Salanova & Schaufeli, 2009).

Importante elemento na literatura revista foi o I Congresso Internacional EAE, que decorreu no mês de julho de 2013, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde apareceu destacada a relação entre o envolvimento e as variáveis acima referidas, em variados estudos (<http://cieae.ie.ul.pt/2013/>). O que em seguida se apresenta resulta em grande parte da sistematização da informação aí encontrada. Segue-se o que tem a ver com os estudos acerca da relação entre o envolvimento e a idade.

2.3.3.1. Envolvimento e idade

Os estudos sobre o envolvimento e a variável idade revelam alguma sintonia. Assim, os estudos desenvolvidos por McWilliam e Bailey (1995) e por Kruif e McWilliam (1999) constataram que o nível de sofisticação do envolvimento das crianças e a frequência das suas interações com pares aumentam à medida que a idade cronológica e a idade desenvolvimental também aumentam. Raspa *et al.* (2001), referidos por de Kruif *et al.* (2001), constataram que o envolvimento das crianças em comportamentos sofisticados (persistentes, simbólicos, codificados e construtivos) constituía um prognóstico do seu nível de desenvolvimento global. Os estudos de Fernandes (2012) destacam que os alunos do 7º ano apresentam-se mais envolvidos comparativamente aos alunos do 10º ano, em todas as dimensões do envolvimento.

De acordo com Skinner e Belmont (1993), o nível de envolvimento do aluno no início do ano escolar está fortemente correlacionado com o seu nível no final desse mesmo ano, e o nível de envolvimento observado durante um ano está fortemente correlacionado com o nível de envolvimento dos anos seguintes (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001). Skinner e Pitzer (2012) citaram o estudo desenvolvido por Janosz, Archambault, Morizot e Pagani (2008) que apresentou conclusões semelhantes. Os autores concluíram que o envolvimento do aluno tende a manter-se estável no decurso da adolescência; no entanto, no ensino secundário o envolvimento é inferior ao observado nos anos do ensino básico. O envolvimento do aluno na escola tende a baixar com a idade e o nível de escolaridade, embora se verifique um aumento das atitudes positivas no final do ensino secundário (Marques & Costa, 1996). Segundo Faria (2001), um maior envolvimento no final do secundário parece estar relacionado com o facto de os alunos estarem prestes a concretizar uma escolha vocacional e por isso estarem mais motivados para a aprendizagem, e sentirem-se mais competentes e seguros na escola.

2.3.3.2. Envolvimento e sexo

Lam *et al.* (2012) referiram estudos que concluíram serem os rapazes menos motivados do que as raparigas, gastando menos tempo na realização dos trabalhos de casa (Barber, 1996; Cox, 2000). Num estudo desenvolvido por Rola e Veiga (2013), os resultados obtidos não apontaram para uma diferença estatisticamente significativa entre os géneros feminino e masculino no envolvimento afetivo, mas sim no envolvimento cognitivo. Estudos têm revelado serem as raparigas a mostrar um maior sentimento de pertença à escola, a

tender a valorizar mais a escola e a adotar uma orientação para objetivos de aprendizagem, do que os rapazes (Voelkl, 1997), apesar da influência da percepção do sentimento de vínculo no envolvimento ter sido superior para os rapazes, especialmente no que se refere ao vínculo aos professores (Furrer & Skinner, 2003).

Outros estudos apontam para uma maior probabilidade das raparigas, do que os rapazes, planearem, monitorarem e regularem os seus conhecimentos e atividades de estudo (Ablard & Lipschultz, 1998; Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan, & Patrick, 2006; Zimmerman & Martinez Pons, 1990). As raparigas tendem também a valorizar mais a escola, a adotar uma orientação para objetivos de aprendizagem, a utilizar estratégias de planeamento e gestão do estudo e a mostrar níveis mais elevados de persistência (Martin, 2007, cit. por Gibbs & Poskitt, 2010). Por outro lado, apresentam uma maior tendência para sentimentos de ansiedade do que os rapazes (Gibbs & Poskitt, 2010). O género associa-se a diferenças no EAE, sendo as raparigas mais consistentemente envolvidas academicamente do que os rapazes (Finn, 1989; Finn & Cox, 1992; Lee & Smith, 1993, 1994), mas o apoio social para a aprendizagem pode reduzir substancialmente o efeito diferencial do género no envolvimento (Finn & Cox, 1992; Lee & Smith, 1993; Marks, 2000).

Estudos consistentes em todos os ciclos de escolaridade concluíram, também, que as raparigas mostram níveis superiores aos dos rapazes de envolvimento académico (Finn, 1989; Finn & Cox, 1992; Lee & Smith, 1995). Estudos apontados por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) obtiveram resultados contraditórios no que se refere à relação encontrada entre as diferenças de género e a utilização de estratégias de aprendizagem (Cruvinel, 2002; Oliveira *et al.*, 2011). Um estudo de Fernandes (2012) afirma não existirem diferenças significativas entre géneros: rapazes e raparigas apresentam médias de envolvimento escolar semelhantes.

2.3.3.3. *Envolvimento e retenções*

O envolvimento tem sido visto como um aspeto chave na prevenção de consequências desenvolvimentais negativas, como o abandono escolar e a delinquência juvenil (Finn, 1989; Veiga, 2012), tendo sido associado a um conjunto de efeitos nas crianças e nos jovens, designadamente, os resultados académicos. Finn, Pannozzo, e Voelkl, (1995) relacionaram o desempenho académico, aqui entendido como rendimento e comportamento escolar, com o nível de envolvimento dos estudantes na escola e em grupos de diferentes idades (Finn & Rock, 1997; Li, Bebiroglu, Phelps, Lerner, & Lerner, 2008; Marks, 2000; Ryan & Deci, 2000; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). Finn (1993)

estudou a relação entre o envolvimento (participação) e o desempenho escolar, tendo encontrado uma forte associação entre os dois constructos, independentemente do género e do nível socioeconómico. Alguns autores verificaram que a relação entre as variáveis envolvimento e desempenho académico é visível nos primeiros anos de escolaridade (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993), mas que as consequências do não envolvimento apenas se manifestam anos mais tarde (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999).

Num estudo desenvolvido por Rola e Veiga (2012) relativamente à variável retenções, verificaram-se correlações negativas não significativas entre esta variável e as dimensões cognitiva e afetiva do EAE, assim como entre o EAE total e as retenções. No que respeita à relação entre envolvimento e resultados escolares, a investigação tem evidenciado que estas variáveis tendem a relacionar-se positivamente (Gomes, 2007; Harter, 2006; Marchesi & Gil, 2004; Marsh & Martin, 2011; Martins, 1993; Medeiros, 1993; Miranda, 2005; Papalia e Wendkos, 1995; Tabernero, 2012; Veiga, 1995, 2012). Em contrapartida, o baixo envolvimento escolar ou a desvinculação para com a escola podem ser preditores de baixos resultados académicos e de abandono escolar (Harter, 2006; Martins, 1993; Miranda, 2005). Como tal, o envolvimento escolar surge como um fator importante na obtenção de resultados escolares positivos e, simultaneamente, com um papel preventivo nos comportamentos negativos, como por exemplo, o abandono escolar (Gomes, 2007; Harter, 2006; Marchesi & Gil, 2004; Miranda, 2005; Marsh & Martin, 2011; Papalia & Wendkos, 1995; Tabernero, 2012; Veiga, 1995, 2012).

Numa investigação de Nobre e Janeiro (2010) sobre rendimento e envolvimento na escola, os resultados obtidos mostraram uma correlação negativa entre o número de reprovações e a atitude académica, assim como entre o número de reprovações e o bem-estar na escola.

Na generalidade, o envolvimento tem sido associado com o desempenho académico (Li, Bebiroglu, Phelps, Lerner, & Lerner, 2008; Marks, 2000), com a aprendizagem (Ainley, 1993; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996), com os resultados escolares, com o desempenho em testes standardizados (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003; Finn & Rock, 1997) e com as taxas de escolaridade concluída, registando-se relações estatisticamente significativas e no sentido esperado entre diferentes dimensões do envolvimento e estas variáveis.

2.3.3.4. *Envolvimento e rendimento escolar*

De acordo com Abreu (2014), apesar da investigação confirmar a influência do envolvimento sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, são ainda poucas as evidências empíricas que confirmam o contributo específico de cada uma das dimensões do envolvimento (Fredricks *et al.*, 2004; Janosz, 2012). O mesmo se verifica a respeito da interação ou efeitos cumulativos das dimensões mencionadas (Janosz, 2012). Há estudos que concluem que os objetivos motivacionais dos alunos influenciam as estratégias de aprendizagem utilizadas, repercutindo-se estas positivamente na realização académica (Meece & Holts, 1993, cit. por Fullarton, 2002).

Assentes essencialmente nas crenças dos alunos, os fatores intrínsecos do envolvimento escolar incluem, conforme identifica Veiga *et al.* (2009), a orientação para objetivos, crenças atribucionais e autoeficácia. Estas crenças embora relacionadas com a motivação, dado o seu papel na utilização de estratégias de autorregulação, de aprendizagem e desempenho escolar assumem-se como aspetos essenciais que influenciam não só a persistência do aluno após o fracasso, como o seu envolvimento escolar (Hejazi, Naghsh, Sangari, & Tarkhan, 2011; Radovan, 2011) e, mais especificamente, a respetiva relação com o envolvimento cognitivo (Linnerbrink & Pintrich, 2002).

Referindo-se à orientação para objetivos, com recurso às metas de realização, Hejazi *et al.* (2011) identificaram que a criação de um sistema de metas ajuda o estudante a alcançá-las mais facilmente, revelando que alunos que pretendem melhorar as suas capacidades tendem a utilizar mais estratégias do que os alunos que apenas as procuram manter. Aos alunos com orientação para objetivos de aprendizagem é ainda associada maior persistência face ao fracasso (Linnerbrink & Pintrich, 2002; Veiga *et al.*, 2009).

Foi encontrada uma correlação positiva entre o envolvimento comportamental e a conduta na escola, através de diferentes amostras e idades: alunos que frequentam a escola regularmente, concentram-se na aprendizagem, aderem às regras da escola, evitam comportamentos disruptivos e obtêm geralmente classificações mais elevadas e, portanto, melhor rendimento escolar (Bandura *et al.*, 1996; Caraway *et al.*, 2003; Finn & Rock, 1997). Em sentido oposto, alunos com problemas disciplinares apresentaram piores resultados académicos em todos os anos de escolaridade (Finn *et al.*, 1995, cit. por Fredricks *et al.*, 2004). A longo prazo, o baixo desempenho esteve relacionado com o *desafeto comportamental* verificado no início da escolaridade, em termos de rendimento, no decurso do 1º. ciclo e com decisões de abandono escolar no ensino secundário (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997, cit. por Fredricks *et al.*, 2004).

Numa investigação de Nobre e Janeiro (2010) sobre rendimento e envolvimento na escola, os resultados obtidos evidenciaram a existência de uma relação positiva e significativa entre os resultados escolares e a adaptação à escola. Na mesma linha, Archambault, Janosz, Fallu, e Pagani (2009) observaram que o quadro multidimensional do envolvimento escolar prediz o sucesso/insucesso escolar.

Por último, a literatura permite entender que o rendimento escolar do aluno seja explicado, mas apenas parcialmente, pelo seu envolvimento na escola, havendo, no entanto outras variáveis explicativas, como por exemplo o estatuto social, como se referirá.

2.3.3.5. *Envolvimento e outras variáveis*

O problema de investigação inclui variáveis específicas, como: criatividade, sobredotação, perceções de apoio dos professores, visualização de TV, situação laboral dos pais, estudos desejados e coesão familiar. Procede-se em seguida à apresentação dos mesmos.

Há autores que encaram o envolvimento como um investimento centrado no esforço para compreender conteúdos ensinados na escola, assimilados pelos alunos e incorporados no seu dia a dia (Newmann, 1989, cit. por Bahia *et al.*, 2014). Por isso são importantes as tarefas que são solicitadas aos alunos para que se sintam motivados e envolvidos dado que é a partir delas que emergem interações entre si e se mostram mais envolvidos (Newmann *et al.*, 1992; Newmann, King, & Carmichael, 2007; Wigfield *et al.*, 2006, cit. por Skinner & Pitzer, 2012). Desta forma, quando sentem que as tarefas são motivadoras e interessantes, fomentam a sua participação ativa e o seu envolvimento (Deci, 1992; 1998; Renninger, 2000, cit. por Skinner & Pitzer, 2012). Por isso, assumem-se importantes pilares da criatividade a capacidade para colocar questões, a curiosidade, a flexibilidade e a autonomia (Bahia, Veiga, & Galvão, 2014).

A criatividade tem sido vista como uma dimensão fundamental da aprendizagem, motivação e envolvimento escolar, em que a manipulação do saber, experimentação, interesses e escolhas dos alunos, na sua ligação à escola são considerados de extrema relevância (Margolis & McCabe, 2006, cit. por Bahia *et al.*, 2014). De acordo com Nickerson (1999), para quem a criatividade decorre de fatores como o estabelecimento de metas, a aquisição de competências e de conhecimentos em determinados domínios, o estímulo, a recompensa pela curiosidade, a motivação intrínseca, o desenvolvimento da confiança e da autonomia. Quando referem que o clima de criatividade interfere não só no bem-estar pessoal e emocional, como na equidade social situam-se na mesma linha de

pensamento de Plucker, Beghetto, e Dow (2004) e de Grantham (2013); é um facilitador de transformações pessoais (Rank, Pace, & Mills, 2004), permitindo a criação de coisas novas e válidas (Pope, 2005); funciona como reforço da ligação à escola, sendo responsável pela promoção de comportamentos agenciativos, com consequências quer para os alunos, quer para a sociedade em geral, através da oferta de atividades estruturadas e extracurriculares (Larson, 2000). Os fatores do envolvimento dos alunos na escola (Ekvall, 1999; Isaksen, Lauer, & Wilson, 2003), como sejam o desafio, a liberdade, a presença de conflitos ou dilemas, o apoio à expressão de ideias, a troca e a partilha de conhecimento, a confiança mútua, o dinamismo, a capacidade de abertura, o tempo para aprender e para brincar e a capacidade de correr riscos dizem respeito ao clima de criatividade (Bahia, Veiga, & Galvão, 2014). Outros autores referem (Ekvall, 1999; de Fryer, 1996) que as ideias de apoio e encorajamento dado pelos professores fazem aumentar a motivação dos alunos e a originalidade e a inovação são dimensões da criatividade que podem ser desenvolvidas a partir de abordagens inovadoras aos alunos, valorização de diferentes crenças e opiniões e incentivo à diversidade (James, Lederman, & Vagt-Traore, 2004).

Num trabalho de Bahia, Veiga, e Galvão (2014), efetuado a partir do estudo "Student's engagement in school: a four dimensional Scale" SES-4DE (Veiga, 2013), salientaram a correlação entre o clima de criatividade da escola, percecionado pelos alunos, e a dimensão cognitiva, associada ao seu envolvimento escolar. A aquisição do conhecimento torna-se mais intencional e motivadora quando os alunos sentem que as suas ideias são valorizadas pela própria escola. Corroboram o que Perkins (2006) e Van Houtte (2005) já haviam afirmado: a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes decorrem do contexto físico e psicológico vivido no meio escolar, bem como dos relacionamentos interpessoais aí realizados.

De acordo com Schick e Phillipson (2009), no estudo citado por Veiga *et al.*, 2014, o ambiente da sala de aula é determinante na motivação dos alunos com fraco desempenho. Do mesmo modo, a criatividade nas práticas docentes, uma adequada gestão das atividades de sala de aula e o processo de partilha de experiências constituem-se importantes fatores a ter em conta na realização de metas de aprendizagem e na promoção do envolvimento dos alunos na escola (Kaplan & Middleton, 2002; Urdan, 2004; Veiga, 2013).

Bempechat e Shernoff (2012), que citaram estudos diversos, concluíram que a assistência proporcionada pelos pais e o interesse por eles demonstrado são preditores da percepção da competência pessoal dos seus educandos (Gronick & Slowiaczek, 1994). O nível socioeconómico da família de pertença apresenta uma relação positiva com o envolvimento dos alunos (Finn, 1989; Finn & Cox, 1992; Lee & Smith, 1993, 1994) e, se se

particularizarem os resultados para os melhores alunos ao nível académico, dos níveis de ensino médio e secundário, estes mostram um maior envolvimento com a escola e com o trabalho de sala de aula (Lee & Smith, 1993, 1994), persistindo este efeito se considerarmos a presença de apoio social para a aprendizagem.

As relações interpessoais estabelecidas, desde cedo, entre pais e filhos, permitem uma maior qualidade nas relações que se irão estabelecer, mais tarde, entre a criança ou o jovem com os pares e com os professores (Wentzel & Looney, 2007). Assim, a perspetiva ecológica (Wentzel, 2004) assenta na descrição das interações professores-alunos e nas interações interpares, enquanto elementos promotores da motivação, da aprendizagem e do envolvimento académico na sala de aula. O carácter positivo ou negativo, decorrente da forte associação entre o EAE e a relação com os pares, tem sido referenciado por vários estudiosos (Li *et al.*, 2011; Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, Faria, & Galvão, 2014; Wentzel, 2012), assumindo um papel fulcral no desenvolvimento psicossocial e educacional das crianças e dos adolescentes. Segundo Wentzel (2003), um dos indicadores do envolvimento dos alunos, quer no ensino básico quer no secundário, prende-se precisamente com a qualidade da relação entre os pares.

A literatura permite entender que, quer o envolvimento, quer o autoconceito, sejam explicados, mas apenas parcialmente, pelas variáveis consideradas, havendo, no entanto, outras variáveis explicativas, mais ligadas ao contexto social. A partir das duas últimas décadas do século XX, o mundo ocidental vive a crise do Estado Providência, o que resulta em políticas de regulação orientadas pelo modelo capitalista, configurando-se esta sociedade ocidental crescentemente com base no consumo e na centralidade do indivíduo (Bauman, 2000), sendo, pela mesma via, também influenciadas as políticas educacionais, daqui emergindo e consolidando-se um mercado educacional. As relações dentro da própria escola modificam-se ao se tornarem negócios. Tais mudanças também acontecem no sistema educacional português a partir dos anos 80 (Correia, 1999).

2.4. Síntese do capítulo

Neste capítulo foram abordados os constructos autoconceito, autoestima e envolvimento dos alunos na escola. Após a sua análise e diferenciação, demos a conhecer de que forma é possível realizar a sua avaliação. Concluímos com os estudos empíricos: autoconceito, envolvimento e variáveis do estudo. No próximo capítulo, intitulado *A Formação Profissional*, iremos proceder à consideração teórica deste importante conceito.

CAPÍTULO III. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação profissional é um dos conceitos chave da presente investigação. Apesar de terem sido realizados diversos estudos sobre a formação profissional, a revisão da literatura mostra que são escassos os trabalhos com a modalidade de formação profissional denominada Aprendizagem em Alternância. Não sendo esta modalidade de formação tutelada pelo Ministério da Educação, não tem merecido o mesmo foco que a formação profissional ministrada nas escolas profissionais e na rede de escolas públicas e privadas e cooperativas. Quando o problema do absentismo e do abandono escolar se debatem, pretendendo as instituições combatê-los, parece que fica esquecido o papel fundamental que presidiu à criação desta modalidade de formação enquanto mecanismo indispensável para assegurar uma mais fácil inserção e integração socioprofissional de jovens, em especial os que deixam o sistema oficial de ensino com ou sem escolaridade obrigatória (Decreto-lei nº 102/84, de 29 de março).

A abordagem da formação profissional vai ser efetuada de acordo com quatro pontos. Inicialmente, procede-se à análise das modalidades de formação. Segue-se a consideração das modalidades de formação profissional. Num terceiro ponto, denominado sistema de aprendizagem em alternância, serão considerados os atores da aprendizagem, o sistema de avaliação, o suporte legislativo do sistema de aprendizagem e ainda os centros de formação onde decorrem, gestão direta ou participada e entidades externas. O capítulo termina com uma síntese da informação considerada.

1. Modalidades de formação

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), surgiu com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro, onde se pode analisar a estrutura do sistema educativo português: num primeiro patamar apresenta-se a educação pré-escolar frequentada a partir dos cinco anos de idade; a educação escolar está subdividida em ensino básico, ensino secundário e ensino superior. No nosso sistema educativo estão previstas as seguintes modalidades especiais: ensino recorrente (de nível básico e de nível secundário), uma modalidade que, nas escolas públicas, funciona predominantemente em horário noturno; o ensino à distância (herdeiro da chamada telescola), o ensino de português no estrangeiro, a educação especial,

a educação extra escolar e a formação profissional.

Como se pode constatar, a formação profissional surge como uma modalidade especial do Sistema Educativo, à parte da educação escolar. Contudo, dando força a que a formação profissional seja o desenvolvimento de competências a que, por força de lei, a educação escolar não pode dar, ficamos com a ideia (mas não só) de que escolarizar surge como a regra e a formação profissional a sua exceção! A tabela 1 caracteriza a oferta educativa e formativa existente para jovens de dupla certificação do nível secundário:

Tabela 1. Modalidades de formação, tutela e entidades formadoras

Modalidade de formação	Ministério de Tutela	Entidades Formadoras/Coordenadoras
Cursos Artísticos Especializados	Ministério da Educação	Estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo
Cursos Tecnológicos	Ministério da Educação	Estabelecimentos de ensino público
Cursos de Aprendizagem	Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social – Instituto de Emprego e Formação Profissional	Centros de Formação de Gestão Direta do IEFP, Centros de Formação de Gestão Participada, Estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo e todas as entidades externas públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, acreditadas pela DGERT para realizar ações de formação profissional
Cursos de Educação e Formação	Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social – Instituto de Emprego e Formação Profissional	Centros de Formação de Gestão Direta do IEFP, Centros de Formação de Gestão Participada, Estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo e todas as entidades externas públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, acreditadas pela DGERT para realizar ações de formação profissional
Cursos Profissionais	Ministério da Educação	Estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo
Cursos das Escolas de Hotelaria e Turismo	Ministério da Economia e da Inovação – Secretaria de Estado do Turismo	Escolas de Hotelaria e Turismo

2. Da formação profissional à Aprendizagem em Alternância

Aqui se pretende relatar como surge a necessidade da implementação de uma modalidade de formação profissional que está sob a tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, não dependendo diretamente do Ministério da Educação.

Perspectiva histórica

Na década de 60, novas condições económicas e sociais tornaram evidente a insuficiência quantitativa da formação profissional gerada no sistema educativo, nomeadamente: a emergência de uma maior procura de mão-de-obra pela indústria, o aumento do êxodo rural, o aumento da emigração de destino europeu e os problemas causados pela mobilização militar para a guerra das colónias. Foi assim desenvolvida uma

nova intervenção, sob tutela da área governativa correspondente ao trabalho (Ministério das Corporações), orientada para a reconversão de adultos desempregados – tal como era preconizado pelas Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE) – com recurso a métodos de ensino programado e intensivo. Uma das medidas adoptadas foi a criação, em 1962, do Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra (FDMO), financiado pelas comparticipações do Fundo de Desemprego e das Empresas, constituindo o suporte financeiro específico do novo sistema. No mesmo ano foi criado o Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA) incumbido da «*elevação do nível profissional dos trabalhadores*», Cedefop (2000).

Em 1964 foi criada, no âmbito do FDMO, a Divisão de Formação Profissional e, em 1965, o Centro Nacional de Formação de Monitores (CNFM) visando, este último, a preparação do pessoal ao serviço dos centros recorrendo à «*formação profissional acelerada*» utilizada em organismos congéneres europeus, IEFP (2000). Para proceder à «*coordenação e centralização*» dos diversos serviços de formação profissional foi criado, em 1968, o Serviço de Formação Profissional (SFP), funcionando na dependência do FDMO e integrando o IFPA, o CNFM e a Divisão de Formação Profissional.

Com o 25 de abril, o sistema tutelado pelo (novo) Ministério do Trabalho sofreu redução de atividade por um lado, e verificou-se, por outro, a extinção progressiva das vias do ensino técnico desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação em consequência da unificação realizada em 1975/1976, sofrendo a própria aprendizagem tradicional uma redução drástica o que motivou um crescendo de críticas relativamente à quase total ausência de formação profissional. Esta situação viria a suscitar um conjunto de iniciativas para recuperação do ensino secundário técnico, bem como novas experiências e modelos educativo-formativos.

Em 1979 foi reformada a anterior estrutura de formação profissional sob tutela do Ministério do Trabalho, tendo sido criado o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) pelo decreto-lei nº 519-A2/79, de 29 de dezembro. Para além da sua principal missão – promoção do emprego e das qualificações – o IEFP tem um conjunto alargado de objetivos e atribuições e dispõe de uma rede desconcentrada de serviços. Regulamentado posteriormente em 1982, procedeu-se então à extinção do Fundo de Desenvolvimento de Mão de Obra (FDMO). Nas atribuições desta nova organização incluiu-se a necessidade de reativação da ação formativa, nomeadamente através da integração das componentes do emprego e da formação e de uma ação mais descentralizada. Em 1983 verificou-se uma nova tentativa de relançamento do ensino técnico, através de um projeto designado como «ensino técnico-profissional», o qual diversificava a oferta formativa a partir da escolaridade

obrigatória. Constituiu um processo desenvolvido conjuntamente pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho. Neste âmbito, foram criados dois tipos de cursos que exigiam como requisito para o seu ingresso a aprovação no nono ano de escolaridade. Este processo integrava cursos técnico-profissionais com a duração de três anos e cursos profissionais com a duração de um ano acrescido de um estágio profissional de seis meses. Estes últimos cursos foram-se progressivamente extinguindo por dificuldades de organização dos estágios e por falta de inscrições de alunos.

Para a reestruturação do ensino técnico, desenvolvimento do ensino artístico e estudo de um novo modelo de escolas, o Ministério da Educação criou, em 1988, o Gabinete para o Ensino Tecnológico Artístico e Profissional (GETAP), com sede no Porto (Azevedo, 2001). Integrando um Conselho Consultivo Nacional com participação de outros ministérios e parceiros sociais, o GETAP foi, em 1989, responsável pelo lançamento das escolas profissionais. Este novo tipo de escolas destinava-se à execução de ensino secundário técnico. Estas escolas são, em geral, estabelecimentos privados de ensino cuja implementação é da iniciativa de promotores de cada região e setor. Pretenderam responder a preocupações diversas: a diversificação da oferta formativa pós escolaridade obrigatória; a melhor estruturação da oferta profissionalizante marcada pelas ações avulsas apoiadas pelo Fundo Social Europeu (FSE); a construção de um sistema mais autónomo e inovador, alternativo ao ensino oficial convencional; e, finalmente, a mobilização da sociedade civil e ancoragem da formação em projetos de desenvolvimento e criação de emprego de matriz regional ou local. O enquadramento legal das escolas profissionais foi posteriormente revisto em 1993 e em 1998. No âmbito do Ministério da Educação, iniciou-se a transição dos cursos técnico-profissionais para cursos tecnológicos em 1992, e generalizou-se a sua implementação nos anos que se seguiram. Os novos cursos têm a duração de 3 anos, sendo constituídos por componente de formação geral, componente específica e componente técnica. Tal como os cursos das escolas profissionais, conferem diploma do ensino secundário, uma qualificação profissional e facultam acesso ao ensino superior.

Aprendizagem em alternância – evolução do atual modelo

Na sequência de uma experiência desenvolvida depois de 1980 num conjunto de empresas e tutelada pelos ministérios da Educação e do Trabalho foi criada, em 1984, a “*formação profissional em regime de alternância*” ou “*Sistema de Aprendizagem*”. A gestão deste sistema foi cometida ao IEFPP para que a execução, no terreno, fosse realizada através da rede de centros de formação e emprego daquele Instituto. Os cursos de aprendizagem em alternância nascem, primeiramente, de acordo com Neves *et al.* (1993) como “um

dispositivo de combate ao desemprego juvenil”, e que prepare os jovens para desempenharem uma profissão. Em segundo lugar, pretendem ser um instrumento de transição entre a escola e o mundo do trabalho (a alternância). Efetivamente, estes cursos em alternância articulam o espaço de formação – centro de formação, com o espaço de formação – empresa, com o objetivo de melhorar a empregabilidade destes jovens, o que pela nossa experiência neste sistema nem sempre acontece. Em terceiro lugar, ainda segundo Neves *et al.* (1993), o sistema de aprendizagem em alternância contribui para a elevação dos níveis de qualificação profissional da força de trabalho e, simultaneamente, permitir às empresas o acesso a profissionais mais qualificados, a valorização da empresa como local de formação e dos profissionais qualificados como formadores no local de trabalho, os tutores. Por último, o sistema de aprendizagem em alternância, assume-se como um programa de segunda oportunidade, aberto a jovens, que por diversas razões, não completaram o seu percurso do ensino regular.

A criação do modelo da aprendizagem nasce com o decreto-lei nº 102/84, de 29 de março. Ali se estabeleceu o regime jurídico da formação profissional inicial de jovens, em regime de aprendizagem, definindo-se aí o contrato, as normas, prestação, organização, controlo e funcionamento da referida aprendizagem para jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 24 anos de idade, com a escolaridade obrigatória (6º ano). No seu artº. 2º., ponto 1, define-se a aprendizagem como:

“processo formativo que tem por finalidade assegurar o desenvolvimento da capacidade e a aquisição de conhecimentos necessários para o exercício de uma profissão qualificada, podendo conferir um grau de equivalência escolar”.

No seu preâmbulo pode ler-se:

“constitui um mecanismo indispensável para assegurar uma mais fácil inserção e integração socioprofissional dos jovens, em especial os que deixam o sistema oficial de ensino com ou sem escolaridade obrigatória”.

(Decreto-lei nº 102/84, de 29 de março, artº. 2º.)

A propósito da modalidade de formação Aprendizagem em Alternância, Saboga (2008, pp. 133-156), escrevendo na Revista Europeia de Formação Profissional, nº 45, refere o seguinte:

“esta modalidade de formação afigura-se-nos uma oportunidade para o sistema educativo, confrontado com elevados níveis de insucesso e uma tendência persistente do abandono escolar. A

predisposição que os jovens manifestam face ao prolongamento da escolaridade constitui um bom indicador da capacidade que esta oferta de formação tem em atrair muitos jovens ao universo escolar, permitindo assim a (re)definição de projectos e expectativas face ao futuro. Por outro lado, esta predisposição pode ser ainda considerada um grande desafio, uma vez que promove o repensar da tradicional incompatibilidade entre a via profissionalizante e a académica”.

(Saboga, 2008, pp. 133-156, in Revista Europeia de Formação Profissional, nº 45)

Quatro anos depois, o decreto-lei nº 436/88, de 23 de novembro revê o regime jurídico da aprendizagem aprovado pelo decreto-lei nº 102/84.

Com o decreto-lei nº 383/91, de 9 de outubro são criados os cursos de pré-aprendizagem, enquanto processo formativo que tem por finalidade a obtenção da escolaridade obrigatória e, simultaneamente, a criação de outras condições de acesso à aprendizagem de uma profissão qualificada, destinada a jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos de idade.

É pelo decreto-lei nº 205/96, de 25 de outubro que se dá a primeira reforma organizativa e pedagógica dos cursos de aprendizagem. Logo no seu preâmbulo se reafirma o seguinte:

“A aprendizagem distingue-se entre as diversas ofertas de formação profissional inicial pela importância que nela assume a formação em situação de trabalho, enquanto processo de aquisição de competências, ultrapassando a situação simples de aplicação prática de conhecimentos”.

(Decreto-lei nº 205/96, de 25 de outubro).

Assim, procede-se à reformulação global da aprendizagem e consequente revogação dos Decretos-Leis n.ºs 102/84, de 29 de Março, 436/88, de 23 de Novembro, e 383/91, de 9 de Outubro. Neste diploma legal de enquadramento são definidos os princípios e as bases orientadoras desta modalidade de formação profissional. Redefine-se o conceito de aprendizagem desta forma:

“a aprendizagem é um sistema de formação dirigido a jovens, desde que tenham ultrapassado a idade limite de escolaridade obrigatória e que não tenham ultrapassado, preferencialmente, o limite etário dos 25 anos, o qual integra uma formação polivalente, preparando para saídas

profissionais específicas e conferindo uma qualificação profissional e possibilidade de progressão e certificação escolar”

(Decreto-lei nº 205/96, de 25 de outubro, artº 2º).

O decreto-lei nº 396/2007, de 31 de dezembro reforma o decreto-lei anterior e estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e pretende promover a generalização do nível secundário para a qualificação mínima da população e a dupla certificação. No seu artº 3º, a), redefine-se o conceito de aprendizagem: *“o processo mediante o qual se adquirem conhecimentos, aptidões e atitudes, no âmbito do Sistema Educativo, de formação e da vida profissional e pessoal”*.

Não nos podemos esquecer de outros suportes legislativos que ajudaram a reformular o primitivo modelo de formação profissional: a Portaria 1497/2008, de 19 de dezembro regula as condições de acesso, organização e gestão e o funcionamento dos cursos de aprendizagem, bem como a avaliação e a certificação das aprendizagens. No número 1 do seu artº 2º definem-se o que são cursos de aprendizagem:

“cursos de formação profissional inicial, em alternância, dirigidos a jovens, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos”.

(Portaria nº 1497/2008, de 19 de dezembro, artº. 2º, nº 1).

Com este diploma redefiniu-se a duração dos cursos, reduzindo a sua duração de 3940 horas para 3125 horas, bem como a estrutura curricular que passou a ter as seguintes componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática (realizada em contexto de trabalho), conforme se pode observar na tabela 2.

Tabela 2. Plano curricular dos cursos de aprendizagem: componentes de formação, áreas de competência, domínios de formação e duração

Componentes de Formação	Áreas de Competência	Domínios de Formação	Nível 4 Duração máxima (horas)	Períodos de formação (duração de referência em horas)		
				1º	2º	3º
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	- Viver em Português	275	100	100	75
		- Comunicar em Inglês*	200	100	50	50
		- TIC	100	50	25	25
			575			
	Cidadania e Sociedade	- Mundo Atual	100	50	25	25
- Desenvolvimento Social e Pessoal		100	50	25	25	
		200	100	50	50	
Científica	Ciências Básicas	- Matemática e Realidade	200	75	75	50
		- Outras	200	75	75	50
			400	150	150	100
Tecnológica	Tecnologias	- Tecnologias Específicas	1000	400	300	300
Prática	Contexto de Trabalho		1500	300	550	650
TOTAL			3675	1200	1225	1250

*Pode optar-se por outra língua estrangeira

Fonte: Regulamento Específico de 2015- Cursos de Aprendizagem, IEFP.

O Despacho nº 13456 de 2008 aprova a versão inicial do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), e a Portaria nº 782/2009, de 23 de julho regula o Quadro Nacional de Qualificações, definindo-se os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais. Poderemos dizer que a aprendizagem se distingue de outros modelos de formação profissional pelo seguinte:

- a importância dada à formação em situação de trabalho, enquanto processo de aquisição de competências, ultrapassando a situação simples de aplicação prática de conhecimentos;
- a promoção da empregabilidade.

Relativamente aos seus objetivos, podem-se enunciar três:

1. Promover a qualificação de base dos que foram excluídos precocemente do sistema escolar;
2. Contribuir para a modernização da economia pela produção de qualificações intermédias;
3. Desenvolver a qualidade de vida dos portugueses.

Desta forma, podemos afirmar que o sistema de aprendizagem se constitui como uma alternativa de formação inicial, com uma identidade pedagógica própria, como uma modalidade de formação profissional inicial inserida no mercado de emprego, de acordo com o que Cabrito (1994) já enunciara.

Há aspetos que merecem uma referência especial. Em primeiro lugar, o ganho temporal: os cursos de formação profissional tutelados pelo Ministério da Educação têm uma duração de três anos letivos. Nos cursos da Aprendizagem, os formandos têm direito ao gozo de descanso semanal e de um período de férias de vinte e dois dias úteis. Depois, os jovens têm a possibilidade de perceberem a duração de um dia de formação idêntico ao de um dia de trabalho, variável entre as seis e as sete horas. A vinculação a um Contrato de Aprendizagem, definidos que ficam os direitos e deveres das partes, promove a corresponsabilização e credibiliza o modelo de formação, pela assunção de responsabilidades tripartidas – formando, entidade formadora e entidade de apoio à formação, (Cabrito, 1994, p.26).

3. O Sistema de Aprendizagem em Alternância

Ao abordarmos esta modalidade de formação profissional, é nosso objetivo descrever os seus atores (o formando, o formador, o tutor e o coordenador), o sistema de avaliação, o

suporte legislativo desta modalidade formativa e dar a conhecer onde se desenvolve a formação.

3.1. Atores da aprendizagem

Para melhor se conhecer o funcionamento desta modalidade de formação profissional, cabe-nos deter nos seus atores. Atores institucionais, que permitem situar esta modalidade de formação bem como atores individuais: o formando, o formador, o tutor e o coordenador.

O Sistema de Aprendizagem (SA) pressupõe o envolvimento de um elevado número de atores individuais e institucionais de diferentes tipologias, constituindo uma rede alargada de relações. Ao nível dos atores institucionais compreende: a Comissão Nacional de Aprendizagem (CNA) - responsável pela organização e controlo do sistema e o Instituto de Emprego e Formação Profissional - com responsabilidade normativa e executiva e assumindo diferentes funções consoante a escala regional de atuação (IEFP – Nacional, Delegações Regionais – Região NUT II e Centros de Emprego – Local). O nível operacional do Sistema compreende as Entidades Coordenadoras de Aprendizagem (ECA) e as Entidades de Apoio à Alternância (EAA).

O formando

O Sistema de Aprendizagem assenta nos seguintes atores individuais: formando, formador, tutor e coordenador, cujas definições constam do citado Dec. Lei 2005/96. Neste decreto o formando é definido como:

“aquele que, tendo ultrapassado a idade limite da escolaridade obrigatória e reúna as restantes condições de admissão, frequenta um curso de aprendizagem”.

(Dec.Lei 205/96, de 25 de outubro).

Regra geral, o que pode ser revisitada através da nossa amostra, a grande maioria dos formandos já experienciou a retenção no seu percurso escolar. Alguns deles, são alunos do abandono escolar e que voltaram à escola, pela via da Aprendizagem. Alguns já experimentaram o mercado de trabalho. O processo de seleção dos candidatos a formandos inicia-se com uma inscrição feita nos centros de emprego ou nos centros de formação profissional. Posteriormente, os centros de emprego, numa primeira fase, e os centros de formação profissional, numa segunda fase, realizam diversos processos de orientação profissional e testes de seleção aos candidatos. Esses testes variam de acordo com a área

profissional em questão, mas são normalmente, testes escritos, entrevistas, testes psicotécnicos, sessões de grupo e de relacionamento interpessoal e testes médicos (IEFP, 2004). Os testes psicotécnicos foram entretanto “esquecidos”, muito por culpa da falta de psicólogos e para acelerar processos. Hoje, basicamente após a inscrição num centro de emprego e formação profissional ou numa entidade de apoio à alternância (centro de formação profissional externo), são realizadas entrevistas e sessões de grupo.

No Sistema de Aprendizagem é celebrado um contrato – Contrato de Aprendizagem, entre um formando ou o seu representante legal e a entidade formadora, em que esta se obriga a ministrar-lhe formação em regime de aprendizagem e aquele se obriga a aceitar essa formação e a executar todas as atividades a ela inerentes, no quadro dos direitos e deveres que lhe são cometidos por força da legislação e outra regulamentação aplicáveis a este sistema. É no Regulamento Específico da Aprendizagem que estão contidos os princípios regulamentares que o formando deverá ser esclarecido e que lhe permitem saber, nomeadamente, os seus direitos e respetivos deveres e que poderá ser complementado com o regulamento interno da entidade formadora.

Equipa pedagógica

A equipa técnico pedagógica é constituída pelos seguintes elementos: responsável pedagógico pela ação; formadores (das componentes de formação sociocultural, científica e tecnológica); tutores (da componente de FPCT); elementos da equipa de apoio técnico (orientação profissional e serviço social); técnico da entidade formadora, que internamente acompanha a ação, quando o responsável pedagógico é um formador externo, e que tem como função estabelecer/facilitar a ligação entre aquele e a Entidade Formadora. O formador como:

“aquele que assegura no processo de formação, com exceção da formação em situação de trabalho, a relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de competências e o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento”.

(Cursos de Aprendizagem - Regulamento Específico, 2015, pp. 30 e 31).

O Tutor como:

“aquele que assegura funções pedagógicas em relação direta com um ou mais formandos, acompanhando e orientando as atividades de formação realizadas em situação de trabalho”.

(Cursos de Aprendizagem - Regulamento Específico, 2015, pp. 30 e 31).

O Coordenador de formação (ação) como:

“aquele que assegura, no quadro de uma unidade coordenadora de aprendizagem, funções de supervisão na organização da formação, no apoio à ação pedagógica dos formadores e tutores e no acompanhamento da progressão dos formandos”.

(Cursos de Aprendizagem - Regulamento Específico, 2015, pp. 30 e 31).

Os Formadores que ministram formação têm características um pouco diferentes dos professores do ensino secundário. Assim, existem os formadores da componente de formação sociocultural, com 775 horas nos três períodos de formação nos domínios de formação Viver em Português, Comunicar em língua estrangeira, Mundo Atual, Desenvolvimento Social e Pessoal e TIC, sujeitos às habilitações para a docência iguais aos professores do ensino secundário, na componente de formação científica, com 400 horas nos três períodos de formação, num total de três (de acordo com o Plano Curricular da área de formação e itinerário de formação que consta do Quadro Nacional de Qualificações – ver tabela 3), em que os formadores devem obedecer a habilitações para a docência iguais às exigidas para o ensino secundário, a formação tecnológica com um conjunto de unidades de formação – as tecnologias específicas, num total de 1000 horas globais, onde os formadores devem ter uma formação técnica específica para a área de formação que vai lecionar, possuindo, obrigatoriamente uma formação específica. Neste caso, as habilitações do formador poderão ser só de nível secundário e com experiência comprovada na área de formação que pretende dar formação, tendo em atenção a Portaria nº 214/2011, de 30 de maio. Assim, podemos observar quais os critérios em que deve assentar a escolha da equipa pedagógica, através do excerto do Regulamento Específico da Aprendizagem de 2015:

“(...) Para além do certificado de competências pedagógicas (CCP), o formador deverá ainda possuir: qualificação de nível superior; domínio técnico atualizado relativo à área de formação em que é especialista; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas adequados ao tipo e nível de formação que desenvolve e ao grupo de formandos em concreto; conhecimentos necessários à avaliação das aprendizagens; competências para o estabelecimento de redes e de comunidades de aprendizagem que lhe permitam funcionar como facilitador do processo de aprendizagem”.

(Cursos de Aprendizagem - Regulamento Específico, 2015, pp. 30 e 31).

Conforme a prática aplicada aos docentes do ensino secundário, para as componentes de formação sociocultural e científica é necessário que o formador detenha habilitação para a docência no âmbito do domínio de formação do respetivo curso de aprendizagem. O certificado de competências pedagógicas (CCP) permite ao seu detentor ministrar formação.

Relativamente aos formadores da componente de formação tecnológica, deverão deter uma qualificação académica de nível igual ou superior ao nível de saída dos formandos nos domínios em que se desenvolve a formação, possuir o CCP e outra formação considerada relevante para as matérias a ministrar, acrescida de 1 a 5 anos de experiência profissional na área.

Conforme prática do Ministério da Educação, deve atribuir-se carácter preferencial aos formadores detentores de habilitação profissional para a docência. Nos casos de impedimento, poder-se-á recorrer a formadores detentores de habilitação própria para a docência, nos termos da legislação vigente. Para setores onde ainda não exista disponibilidade no mercado e a título excecional, poder-se-á recorrer a profissionais que, não satisfazendo alguns dos requisitos acima referidos, possuam especial qualificação académica e/ou profissional, ou detenham formação não disponível no mercado. A autorização desta exceção é da competência do IEFP.

Os formadores da prática em contexto de trabalho são designados por Tutores. A sua função é garantir novas aprendizagens e o contato com tecnologias e técnicas que se encontram para além das situações simuláveis durante a formação, dar oportunidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos a atividades concretas em contexto real de trabalho, desenvolvimento de hábitos de trabalho, espírito empreendedor e sentido de responsabilidade profissional, vivências inerentes às relações humanas no trabalho e conhecimento da organização empresarial. Finalmente, para além da consolidação das aprendizagens realizadas em contexto de formação, esta componente de formação prática deve garantir, igualmente, a aquisição de novas aprendizagens, traduzidas nos resultados de aprendizagem que concorram, de forma efetiva, para o cumprimento do perfil associado de cada saída profissional. A figura do Tutor está associada à pessoa que tem por incumbência acompanhar o formando na formação prática em contexto de trabalho (FPCT), seguramente, uma das peças-chave para o sucesso deste modelo de formação. A componente de formação compreende um total de 1500 horas, sendo que, no terceiro período, o número de horas é de mais do dobro das que são frequentadas no primeiro período. A formação prática é ministrada em empresas, visando o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos e competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o exercício da atividade profissional futura. Pressupõe, ainda, que o seu desenvolvimento se processe num quadro de

interatividade e complementaridade com as restantes componentes de formação, de acordo com o que está estabelecido para cada itinerário de formação e publicado na Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). Os tutores são, como se depreende, peças muito importantes para a formação do formando.

3.2. Avaliação

A avaliação das aprendizagens compreende o domínio da legislação e as condições presentes no regulamento específico, alvo de atualizações pontuais. Convirá abordar de forma sucinta este processo.

Na avaliação do processo, são cometidas à equipa pedagógica as tarefas de definição dos critérios de avaliação, logo no início da formação, entendendo-se por avaliação um “*processo integrador da prática formativa*”(Regulamento Específico), quer dizer, avaliar será integrar e não ostracizar, regular mas não desmembrar, dado que se trata de um processo formativo e contínuo. A avaliação deverá incidir sobre conhecimentos, competências e aptidões adquiridas e desenvolvidas pelos formandos. E se a avaliação formativa tem um carácter contínuo, dando possibilidade de reajustamentos constantes ao longo da formação e integração por processos de recuperação ajustados ao formando, apela-se ainda, contudo não menos importante, ao “*desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam o exercício da autonomia na realização de aprendizagens*” (Regulamento Específico, 2015, p. 23).

Como os domínios de formação são constituídos por módulos de formação, para cada área de competência existem um conjunto de módulos aos quais o formando deverá validar, quer pela avaliação contínua quer pelo processo de remediação. Caberá à equipa pedagógica definir os critérios que permitam ao formando ser avaliado, ficando a cargo de cada formador o registo da avaliação de cada módulo.

Os objetivos da avaliação são:

- informar o formando sobre os progressos, as dificuldades e os resultados obtidos ao longo do processo formativo;
- identificar dificuldades ou lacunas na aprendizagem individual e insuficiências no processo de ensino-aprendizagem e encontrar soluções e estratégias pedagógicas que favoreçam a recuperação e o sucesso dos formandos;
- certificar as competências adquiridas pelos formandos com a conclusão de um percurso.

A avaliação contribui, ainda, para a melhoria da qualidade do sistema de qualificações, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e o reforço da confiança social no seu funcionamento. Os tipos de avaliação referidos nesta portaria são a avaliação formativa e a sumativa, e ambas fazem parte integrante do processo formativo e têm como finalidade confirmar os saberes e as competências adquiridos ao longo deste processo. A avaliação formativa incide sobre o processo de formação e permite obter a informação detalhada sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias pedagógicos e definição de eventuais planos de recuperação. A avaliação sumativa divide-se entre, avaliação intermédia e final e visam servir de base de decisão sobre a progressão e a certificação respectivamente.

Os critérios de avaliação são realizados por unidade de formação de curta duração (UFCD) e devem apoiar-se num conjunto de parâmetros a definir pelo formador, desejavelmente concertado no âmbito da equipa pedagógica, em função dos objetivos da formação e das competências a adquirir, e ser do conhecimento da entidade formadora. Tendo por base o princípio de que a avaliação deve contemplar a verificação dos saberes e competências dos formandos ao longo do percurso formativo, os critérios de avaliação formativa devem agrupar-se em diferentes domínios, nomeadamente:

- aquisição de conhecimentos, desempenho profissional e transferência de conhecimentos para novas situações (por exemplo: aplicação de conhecimentos em diferentes contextos);
- relacional (por exemplo: relações interpessoais, trabalho em equipa) e comportamental (por exemplo: iniciativa, autonomia, pontualidade, assiduidade).

O formando deve ser informado sobre os procedimentos e os parâmetros de avaliação definidos para cada unidade de formação e ser esclarecido relativamente aos resultados da sua avaliação. Os resultados das aprendizagens devem ser registados regularmente em instrumentos de avaliação disponíveis nas Entidades Formadoras, de forma direta ou mediante adaptações consideradas pertinentes, ou a criar pelos formadores, que garantam a transparência e a coerência da avaliação. Em sede de avaliação sumativa, o formador deve utilizar uma escala quantitativa de 0 a 20 valores. Caberá ao Regulamento Específico da Aprendizagem, com a sua última publicação em 2016, apresentar o *modus operandi* ao desenvolvimento dos cursos de aprendizagem, quer nos seus aspetos técnico pedagógicos e organizativos, quer nos aspetos administrativos e financeiros, apresentando

ainda em anexo, minutas e formulários essenciais para a realização das ações formativas.

A avaliação da componente Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT), baseia-se num processo contínuo e formativo, apoiado na apreciação sistemática das atividades desenvolvidas pelo formando e expressa-se, em função do nível de desempenho, com recurso à escala anteriormente identificada. Considera-se que o formando obteve aproveitamento, sempre que a sua avaliação seja igual ou superior a 10.

A avaliação a efetuar pelo tutor da formação em contexto de trabalho deve assentar nos critérios anteriormente referidos, bem como nas atividades previstas no Plano Individual de Atividades, resultante da discussão com o formando e, após registo, ser transmitida à entidade formadora. Convém referir ainda que, caso o formando não consiga passar com aproveitamento na componente de formação prática, é considerado ‘não aprovado’ à formação que frequentou.

Nos últimos anos tem sido publicado pelo IEFP o Regulamento Específico para os cursos de aprendizagem, com o objetivo de se plasmarem todas as orientações necessárias ao bom funcionamento dos cursos. As orientações metodológicas procuram evidenciar as características dos formandos, o público-alvo, a contextualização dos conteúdos de formação, tendo em consideração os recursos disponíveis e resultados de aprendizagem a alcançar. Valorização da articulação pedagógica entre os formadores, numa perspectiva da interdisciplinaridade, com a aplicação de métodos ativos que promovam a participação do formando na sua formação global, não deixando de se respeitar o seu ritmo individual e acompanhamento personalizado, com a inclusão de planos de recuperação, tendo como finalidades últimas a aquisição de competências indispensáveis para o exercício da profissão. As atividades decorrentes da formação prática estão sujeitas à formulação de um plano individual de atividades, conjugado entre a entidade formadora e a entidade de apoio à formação e do conhecimento do formando. Depreende-se que se deseja a implicação de todos os atores do processo formativo, não deixando para segundo plano o acompanhamento e avaliação da formação.

De acordo com a recente portaria, a avaliação incide sobre as aprendizagens efetuadas e competências adquiridas, conforme os referenciais de formação aplicáveis. A progressão do formando para o segundo e terceiro períodos de formação depende de uma avaliação sumativa no final do primeiro e segundo períodos, respectivamente, calculada nos seguintes termos, de acordo com a tabela 3 da página seguinte.

Tabela 3. Avaliação por componentes, fórmulas e critérios

Componentes*	Fórmulas	Critérios a considerar
Sociocultural (FSC) Científica (FC) Tecnológica (FT)	$cComp = \frac{\Sigma cUFCD}{n.^{\circ} UFCD}$	<ul style="list-style-type: none"> • A classificação destas componentes obtém-se pela média aritmética das UFCD que as integram. • A classificação de cada componente não pode ser inferior a 10 valores. • Admite-se uma classificação mínima de 8 valores numa UFCD de cada uma destas componentes.
FPCT (FP)	-	Esta classificação não pode ser inferior a 10 valores. Nota: Às UFCD que, de acordo com o respetivo plano curricular, são desenvolvidas no quadro da componente de FPCT, é atribuída a classificação dessa componente.
Classificação final do período	$CFp = \frac{FSC + FC + 2FT + FP}{5}$	Esta classificação não pode ser inferior a 10 valores.

*Classificações arredondadas às décimas

Legenda

cComp – classificação por componente

cUFCD – classificação por UFCD

CFp – classificação final do período de formação

Fonte: Regulamento Específico de 2015- Cursos de Aprendizagem, IEFP.

Para se considerar que o formando obteve aproveitamento no terceiro período de formação e ter acesso à realização da PAF devem verificar-se, igualmente, as condições que se acabam de enumerar. Quando se trata da avaliação de formandos com percursos de formação específicos, resultantes de processos de dispensa de frequência de UFCD, as classificações são obtidas tendo por base as UFCD frequentadas (Regulamento Específico, 2015).

A possibilidade de obter uma classificação inferior a 10 valores (mas não inferior a 8), em cada um das componentes, conforme consta do quadro anterior, apenas será admissível se o número de UFCD a frequentar em cada componente for igual ou superior a duas (Regulamento específico – cursos de aprendizagem IEFP, 2009). A conclusão do curso com aproveitamento depende, assim, da obtenção da avaliação sumativa positiva em todos os períodos de formação e da classificação mínima de 10 valores na PAF.

3.3. Suporte legislativo do sistema de aprendizagem

Para melhor se compreender de que forma os Cursos de Aprendizagem evoluíram (ou talvez não) ao longo dos anos, desde 1962, data da criação do Instituto de Formação Profissional Acelerada, iremos apresentar uma súmula dos diversos momentos que tornam possível conhecer esta modalidade de formação:

- 1984 – o decreto lei nº 102/84, de 29 de março, cria o Sistema de Formação Profissional em regime de Alternância, também designado por Sistema de Aprendizagem e revogado pelo decreto lei nº 436/88, de 23 de novembro.

- 1985 – o decreto lei nº 165/85, de 16 de maio, define o regime jurídico de apoios à formação em cooperação;
- 1991 - criação da Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional (DGEFP), tendo por objetivo conceber políticas e prestar apoio técnico e normativo nos domínios do emprego e da formação profissional. A orgânica do IEFP, revista em 1992, foi de novo reformulada em 1997.
- 1992 – o decreto lei nº 95/92, de 23 de maio, estabelece o regime jurídico da certificação profissional;
- 2008 - a Portaria regulamentar nº 1497/2008, de 19 de dezembro, veio clarificar a vocação dos cursos de aprendizagem;
- 2008 - Portaria nº 1497/2008, de 19 de dezembro: regula as condições de acesso, a organização, a gestão e o funcionamento dos cursos de aprendizagem, bem como a avaliação e a certificação das aprendizagens.
- 2011 – publicação do Regulamento Específico da Aprendizagem
- 2013 – publicação do novo Regulamento Específico da Aprendizagem
- 2014 – Despacho nº 3213/2014, de 26 de fevereiro: alteração ao regulamento aprovado pelo Despacho n.º 18225/2008, de 8 de julho.
- 2014 – Deliberação do Conselho Diretivo do IEFP, em 13 de março de 2014: alteração ao regulamento específico de aprendizagem.
- 2014 – Decreto-Lei nº 159/2014, de 27 de outubro: estabelece as regras gerais de aplicação dos programas operacionais (PO) e dos programas de desenvolvimento rural (PDR) financiados pelos fundos europeus estruturais e de investimento (FEEI), compreendendo o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), o Fundo Social Europeu (FSE), o Fundo de Coesão (FC), o Fundo Europeu Agrícola de Desenvolvimento Rural (FEADER), o Fundo Europeu dos Assuntos Marítimos e das Pescas (FEAMP), para o período de programação 2014-2020.
- 2015 – publicação do novo Regulamento Específico da Aprendizagem: revisão de alguns dos procedimentos associados ao desenvolvimento dos cursos de aprendizagem, novas estratégias de otimização da formação e de novas possibilidades de parcerias com outros operadores de educação/formação, refere-se à necessidade de investir num adequado enquadramento de formadores e formandos antes do início das ações de formação relativamente a aspetos como i) a cultura dos Centros do IEFP; ii) as regras de comportamento, de assiduidade e pontualidade; iii) a importância da organização e gestão do tempo; iv) a necessidade de elaboração de

um projeto empreendedor (individual ou de grupo), a desenvolver durante a formação e passível de ser utilizado por empresas ou outras entidades; v) a predominância dos métodos ativos e experienciais (treino prático) sobre os métodos expositivos ou teóricos e, por último, mas não menos importante, vi) o imperativo dos formadores ajustarem as atividades práticas aos estilos e ritmos de aprendizagem dos formandos, tendo em vista o estímulo da respetiva motivação e o sucesso dos processos de aprendizagem.

- 2015 – Portaria nº 60-C/2015, de 2 de março: aplica-se às operações do domínio do capital humano e estabelece as regras aplicáveis ao cofinanciamento pelo Fundo Social Europeu (FSE), nas áreas da educação e formação de jovens e adultos; do ensino superior e formação avançada; da qualidade, inovação e inclusão do sistema de educação e formação bem como do investimento no ensino, na formação e nas competências e na aprendizagem ao longo da vida e, pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER).
- 2015 – Portaria nº 60-A/2015, de 2 de março: estabelece o regime jurídico específico do Fundo Social Europeu (FSE) aplicável às operações apoiadas por este fundo em matéria de elegibilidade de despesas e custos máximos, bem como regras de funcionamento das respetivas candidaturas, em execução do Decreto-Lei n.º 159/2014, de 27 outubro;
- 2015 – Decreto-Lei nº 215/2015, de 6 de outubro: procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 159/2014, de 27 de outubro, que estabelece as regras gerais de aplicação dos programas operacionais e dos programas de desenvolvimento rural financiados pelos fundos europeus estruturais e de investimento, para o período de programação 2014-2020.

Através da Portaria n.º 1497/2008 de 19 de Dezembro e do Regulamento Específico de 2009 publicado pelo IEFIP IP constata-se que a prática simulada foi removida como domínio de formação autónomo e foi reduzido substancialmente o tempo de duração dos cursos tendo passado de cerca 3940 horas para 3125 horas o que equivale à redução de 3 anos de formação para pouco mais de 2 anos.

Outra alteração de vulto foi a criação de novas componentes de formação, as quais passam a estar organizadas da seguinte forma: componente sociocultural, científica, tecnológica e prática. A separação da anterior componente científico-tecnológica deu origem às duas novas componentes; a científica e a tecnológica. Para ministrar a componente científica é necessário que o formador tenha habilitação própria para a docência, ao contrário

para a componente tecnológica, bastando ao formador ter experiência profissional.

De salientar, ainda as alterações no desenvolvimento da formação e na avaliação. Os domínios formativos deram lugar às unidades formativas de curta duração (UFCD), presentes no catálogo nacional das certificações. Consideramos pertinente referir aqui que há, em todo o processo formativo bem como a nível do ensino secundário, comungando da opinião de Azevedo (2011). De acordo ainda com Saboga (2008), há uma falta de legibilidade sendo que:

“a legibilidade dos percursos importa antes de mais às famílias e, logo de seguida, aos empregadores. O grau de boa leitura do que se passa, diferentemente do que muitas vezes se afirma, depende mais de quem oferece e como oferece a formação, do que de quem procura, tanto essa formação como os seus diplomados”.

(Saboga, 2008,p.108).

Concluimos que estas alterações têm como objetivo uniformizar os referenciais de formação entre os diversos sistemas, isto porque verificamos que, parte das UFCD utilizadas no sistema de aprendizagem, são as mesmas dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, conforme se constata pela sua disponibilidade no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). Desta forma, os formandos que validem as UFCD num determinado sistema de formação, poderão utilizar estas unidades já frequentadas com êxito em outros cursos que as incluam.

A conclusão do curso com aproveitamento depende, assim, da obtenção da avaliação sumativa positiva em todos os períodos de formação e da classificação mínima de 10 valores na PAF.

Para efeitos de candidatura ao ensino superior, complementarmente ao Diploma e ao Certificado de Qualificação, deve ser emitida uma declaração onde conste a classificação final, calculada até às décimas, sem arredondamentos, convertida para a escala de 0 a 200 (conforme Decreto-lei n.º 296-A/98, de 25 de Setembro, com as respectivas alterações).

Pelo que nos foi dado a observar, foi a partir de 1984, com a legislação que cria os cursos de Aprendizagem (decreto-lei nº 102/84) que se deu o verdadeiro impulso nesta modalidade de formação. Contudo, foi em 2008 que se veio a clarificar a vocação dos cursos profissionais. Com os quadros comunitários de apoio de que Portugal tem beneficiado, houve avanços e recuos nos investimentos com formação nesta modalidade, cabendo aos governos da república gerir, nem sempre com a razoabilidade desejada, (Saboga, 2008; Azevedo, 2011) o fluxo de ações iniciadas. Mas, como afirma Azevedo (2011):

“(...) enquanto não houver uma coordenação única e eficaz entre ensino tecnológico e formação profissional inicial, dificilmente estas vias estarão, em primeiro lugar, ao serviço dos jovens”.

(Azevedo, 2011, p.104).

Nas realidade, ainda há muitos jovens que não veem nesta modalidade de formação uma alternativa, em paridade com outras alternativas de formação. Na realidade, é preciso desocultar este nível de ensino e formação, sobretudo as suas modalidades tecnológicas e profissionais, porque, além de tudo o mais, em nada nos envergonham, (Azevedo, 2011).

3.4. Centros de formação do sistema de aprendizagem

É nossa intenção dar a conhecer os atores institucionais e que são responsáveis pela operacionalização dos cursos de aprendizagem. Assim, diretamente dependentes da tutela do IEFP_{IP}, temos os centros de formação de gestão direta, espalhados pelo país e os centros de formação de gestão participada, também designados por parceria (direta do IEFP_{IP} e de federações ou confederações) de administração mais flexível, e mais dinâmicos, que alargaram a formação a domínios sectoriais até aí não considerados, como por exemplo o sector do calçado, madeiras e mobiliário, construção civil, metalomecânica, entre outros. Para além destes centros de formação há ainda a considerar uma rede mais ampla de centros de formação externa ao IEFP_{IP}, sem qualquer autonomia financeira que, após um processo de candidatura próprio, poderão vir a pertencer à rede de formação. Em paralelo com o programa de expansão dos Centros de Gestão Direta, verificou-se o crescimento muito rápido da rede de Centros de Formação de Gestão Participada.

No cap. II (autorização dos cursos), no art.º. 4º. diz a referida Portaria 1497/2008 o seguinte:

“Podem realizar cursos de aprendizagem os centros de formação profissional da rede do IEFP, I. P., outras entidades tuteladas pelo ministério responsável pela área da formação profissional e entidades formadoras públicas e privadas devidamente certificadas no âmbito do sistema de certificação de entidades formadoras, à excepção das escolas básicas, secundárias e profissionais”.

(Portaria 1497/2008, cap. II, artº 4º).

Na área geográfica onde se desenvolveu este estudo proliferam um conjunto considerável de Centros de Formação Profissional de Gestão Participada. Estes centros

funcionam em parceria entre o IIEP e federações e/ou confederações dos diversos sectores de atividade, desde a metalomecânica ao comércio e afins, passando pela indústria. São treze os centros de formação, com uma vocação específica para determinada área de formação e que em muito contribuem para colmatar a falta de quadros médios especializados que tanto as nossas empresas necessitam. Para se ter uma ideia, ainda que singular, refira-se que o CENFIM, centro de formação profissional da indústria metalúrgica e metalomecânica, não consegue satisfazer a necessidade de técnicos para a indústria dos moldes. Todos os formandos têm emprego garantido no final da sua formação!

Estamos de acordo com o que Azevedo (2011) referiu, a propósito da necessidade de clarificar para a população em geral e aos jovens, de forma particular, a oferta de formação que existe em Portugal:

“Neste sentido, é muito importante tornar claro e perceptível a todos a oferta de formação existente: a sua coerência dentro do sistema educativo, o tipo de cursos e diplomados criados e suas articulações a montante e a jusante (já que não deve haver qualquer oferta que não favoreça fileiras sequenciais individuais) e a própria designação de cada curso, que deve ajudar os jovens e os empregadores a construir uma imagem correta acerca da sua utilidade social”.

(Azevedo, 2011, p. 108).

Pelo que acabamos de enunciar, o sistema de emprego, colocado perante níveis crescentes de desemprego juvenil, confrontado com a carência de profissionais qualificados e altamente qualificados de nível intermédio (Azevedo, 2003), pode encontrar na aprendizagem uma oportunidade, uma vez que assume a alternância, entre o centro de formação e o local de formação em contexto de trabalho, como modalidade de formação.

Por outro lado, convém referir que estamos a falar de jovens, em formação, que iniciaram ou reiniciaram um percurso formativo, com vontade de reescreverem um novo caminho. Fernandes (2016), no livro Educação Unidimensional do Homem Moderno escreve o seguinte:

“De facto, o termo educabilidade implica a existência de indivíduos educáveis, e, embora a existência de mitos, preconceitos, crenças e tradições tenham apregoado a existência de certos deficientes mentais ou de deficientes profundos como ineducáveis, a factualidade demonstra que todo o ser humano, em maior ou menor percentagem, pode e deve tornar-se educável, facto demonstrativo da existência de capacidades educativas

no ser humano, capacidades cujas concretizações e desenvolvimentos, orientações e investimentos implicam acções e interacções, disponibilidades e adaptabilidades, concretizações e cognições, movimentos e envolvências. O anterior conjunto de características conduz o educável à existência de um ser real e verdadeiramente humano, caso as condições, as energias dos meios e as forças dos ambientes, as vontades dos outros humanos e as bioenergéticas pulsões dos agentes envolventes assim o proporcionem”.

(Fernandes, 2016, p. 3)

Comungamos com Sabrosa (2008) que é necessário fazer-se mais pela formação profissional e, apesar do tecido empresarial ainda não estar muito aberto a estas modalidades de formação, Guerreiro (2004), muito caminho teremos de percorrer até nos encontramos em terreno de igualdade de oportunidades de acesso formativas abertas (Azevedo, 2001; Guerreiro e Abrantes, 2004; Imaginário, 1999). Investir nesta modalidade de formação profissional é apostar numa modalidade que tem créditos firmados.

4. Síntese do capítulo

Procurámos neste capítulo dar a conhecer a história da formação profissional. Os avanços e recuos que têm norteado a formação. Relativamente à modalidade de formação Aprendizagem em Alternância, ficamos a conhecer quer a estrutura organizativa que a suporta, o seu enquadramento legislativo, atores e centros de formação onde se desenvolvem ações de formação profissional.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

Realizada a revisão bibliográfica, apresenta-se neste capítulo a metodologia utilizada na investigação. Procede-se à apresentação das opções metodológicas, à descrição e à caracterização da população e da amostra. Dá-se conhecimento dos instrumentos escolhidos e das respetivas circunstâncias. Apresentam-se, de seguida as variáveis e questões de estudo, concluindo-se com uma síntese do capítulo.

4.1. Opções metodológicas

Conscientes de que a investigação é um processo dinâmico, não estanque, assumindo-se assim como um veículo construtor de conhecimento científico, tendo como objetivo principal investigar para compreender se a escolha de uma segunda alternativa de formação, a Aprendizagem em Alternância, se repercutirá no autoconceito dos formandos e este, por sua vez, não se refletirá ao nível do envolvimento, torna-se necessário desenvolver o processo investigativo considerando quer a formulação adequada e rigorosa do problema de investigação, quer a sua operacionalização através duma metodologia estruturada, objetiva e sistemática (Pardal & Correia, 1995). O plano de investigação definido representa deste modo “*o elemento organizativo e o esquema global de orientação dos trabalhos*” (Almeida & Freire, 2003, p.79), sendo fundamental como elemento relacional dos vários elementos da investigação. E porque a opção por um determinado modelo metodológico está sempre dependente da definição do problema e dos objetivos de investigação definidos, implicando consequentemente a estruturação do processo de recolha e análise de dados de acordo com o paradigma metodológico utilizado iremos, neste capítulo, descrever o processo metodológico adotado para a presente investigação (Lieberman, 1999). E porque representa uma decisiva e importante etapa do nosso trabalho investigativo dada a sua ligação entre a *theoria* e a *praxis*, partiremos do problema e das questões de investigação definidas inicialmente (Loureiro, 2006; Nespôr, 2000). Optamos por uma metodologia de carácter quantitativo que poderemos caracterizar pela estratégia sistemática, objetiva e rigorosa de recolha, medição e interpretação cuidadosas da realidade objetiva (Burns & Grove, 2005; Creswell, 2003). Numa fase seguinte, será feita a caracterização dos participantes, a apresentação dos instrumentos e os procedimentos adotados para recolha e análise de dados, não esquecendo os procedimentos havidos na administração dos

instrumentos, nomeadamente os éticos e deontológicos. Finalmente, serão identificadas as variáveis de estudo e as questões de investigação.

As opções metodológicas foram tomadas a par das questões de estudo que orientaram o presente estudo. Tratando-se de um estudo empírico, optou-se por uma metodologia de carácter quantitativo, uma vez que permite, através de uma rigorosa recolha de informação, proceder ao tratamento de dados e à sua análise estatística (Carmo & Ferreira, 2008), o que torna possível a verificação ou rejeição das hipóteses formuladas (Tuckman, 2005). A objetividade, a precisão e a possibilidade de generalização dos resultados obtidos – características inerentes a este tipo de abordagem (Fortin, 1999) – somaram-se às razões que conduziram à escolha deste tipo de metodologia.

Com a finalidade de resumir a informação presente nas variáveis de estudo, de acordo com uma forma que possibilite uma leitura imediata da caracterização da amostra, recorreu-se à estatística descritiva. Aponta-se como segundo objetivo, a necessidade de analisar a distribuição dos sujeitos da amostra pelas quatro dimensões do envolvimento, a fim de dar resposta à primeira questão de investigação que orientou este estudo.

Os restantes resultados obtidos resultam do recurso à estatística inferencial, através da qual se permite retirar conclusões acerca da população-alvo, mediante os resultados obtidos na amostra. Assim, foram aplicados testes estatísticos de associação e de diferenças entre grupos.

Como sabido, qualquer teste de inferência estatística informa acerca da probabilidade do resultado encontrado se dever ao acaso, sendo que, quando confirmada esta hipótese, pode-se concluir que os resultados são estatisticamente não significativos. Pelo contrário, se essa probabilidade se mostrar muito reduzida, é permitido concluir, com alguma segurança estatística, que as associações ou diferenças encontradas na amostra poderão igualmente ser encontradas na população-alvo. O presente estudo segue o que se encontra convencionado na investigação científica (Martins, 2011), pelo que são assumidos como resultados estatisticamente significativos aqueles em que a probabilidade do resultado obtido se dever ao acaso for de 5% ($p < 0,05$) ou menor.

Com vista a estudar as relações entre algumas das variáveis consideradas recorreu-se ao método correlacional, em virtude de possibilitar a medição da direção e intensidade da associação linear entre duas variáveis, permitindo, subsequentemente, a avaliação, dentro de um determinado quadro teórico, da natureza das relações previstas. As medidas de correlação traduzem associações e não relações de causalidade entre variáveis, pelo que constitui um erro metodológico explicar as oscilações ocorridas na variável envolvimento dos alunos na escola como efeito exclusivo das variáveis independentes consideradas. Por

outro lado, dada a ausência de controlo ou manipulação das variáveis independentes, os dados são examinados de acordo com a informação recolhida, limitando-se, por conseguinte, as amplas considerações que poderiam tecer-se acerca da influência de fenómenos de ordem sociofamiliar no envolvimento dos alunos na escola. Pesem embora estes condicionalismos de ordem metodológica, é de considerar o possível contributo dos resultados aqui apresentados para o conhecimento e compreensão das relações estabelecidas.

4.2. População

A população está aqui assumida como sendo o grupo integral que o investigador se propõe estudar (Tuckman, 2012), apresentando-se como sendo todos os sujeitos com características semelhantes às da amostra, aos quais é possível generalizar os resultados encontrados na amostra utilizada. De acordo com os objetivos do nosso estudo, definimos a população como sendo constituída por jovens, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 14 e os 27 anos de idade que frequentavam cursos de Aprendizagem em Alternância em centros de formação profissional tutelados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P., situados no norte de Portugal, mais concretamente no distrito do Porto e da região de Entre Douro e Vouga. O inventário do universo populacional pode ser encontrado em Veiga (1991). Estas zonas geográficas foram uma opção, pessoal, em detrimento de todo o território nacional. Apesar de, inicialmente, ter desejado alargar a nossa investigação ao distrito de Braga, por fatores externos e não controláveis (alterações na estrutura diretiva do centro de formação e emprego do distrito de Braga e impasse na tomada de posse de nova direção), tal desiderato não foi possível concretizar-se em tempo útil. O universo populacional dos sujeitos foi considerado tendo em atenção a população em formação das seguintes localidades: Porto (Centro de Formação Profissional do Cerco e Sector Terciário); Santa Maria da Feira, Lourosa, Corga do Lobão, Espinho, Santa Maria de Lamas, Arrifana, S. João da Madeira, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis.

Convém referir aqui que a população que frequenta os centros de formação profissional acima referidos é heterogénea. No caso do Centro de Formação Profissional do Cerco, situado no coração do Bairro do Cerco, um aglomerado populacional do Porto constituído por uma população de baixo nível socioeconómico, com uma taxa de desemprego superior à média da região norte, zona frequentada por marginais que sobrevivem à custa de negócios ilícitos (droga e contrabando), população com famílias reconstruídas e em permanente recomposição, numa zona onde os roubos, assaltos e delinquência ocorrem com frequência, elevado abandono escolar e com muitas famílias a viverem do rendimento social de inserção. O Centro de Emprego e Formação Profissional de

Entre Douro e Vouga também engloba um conjunto de bairros sociais problemáticos (Fundo de Vila, Mourisca) em S. João da Madeira que sofrem com as variações socioeconómicas que o país atravessa: em tempo de crise batem à porta da Segurança Social e da Câmara Municipal a solicitarem apoios (pagamento de renda, água e luz) e do respetivo rendimento social de inserção. As famílias também são em grande número desestruturadas e reconstruídas, a prostituição, a droga e a delinquência é elevada. O município de Santa Maria da Feira também perseguiu a política de alojamento de famílias sociais débeis em bairros sociais situados fora do centro da cidade e em freguesias do concelho, favorecendo o aparecimento de uma população mendicante, economicamente dependente (subsídio-dependente), com todos os malefícios que daí emergem: disrupção, abandono, prostituição, delinquência (adulta e juvenil) e tráfico de substâncias ilícitas. Quando se esgotam as vias de acesso à escolaridade regular, por força de falta de acompanhamento dos educadores, abandono, problemas disciplinares, entre outros, o centro de formação profissional que coloca à disposição dos seus formandos um conjunto de regalias sociais mensais (bolsa de profissionalização, subsídio de alimentação, subsídio de material escolar, subsídio de transporte, seguro escolar, subsídio de acolhimento para dependentes de formandos), lhes coloca a possibilidade de um futuro emprego e a conclusão de estudos torna-se um local apetecível.

4.3. Amostra

Dado que o processo de seleção da amostra pressupõe ter em atenção cuidados metodológicos facilitadores de uma representatividade da população que nos possibilite tirar conclusões e, desta forma, fazer a extrapolação desejada (Veiga, 2012), a amostra do presente estudo foi constituída por 440 sujeitos, formandos dos cursos de formação profissional Aprendizagem em Alternância, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 14 e os 27 anos, distribuídos pelos distritos do Porto e Região de Entre Douro e Vouga e pelas localidades acima identificadas. A escolha das turmas incidiu sobre formandos que frequentavam cursos de aprendizagem, nível IV, estando no primeiro, segundo ou terceiro ano de formação. Como foi referido no terceiro capítulo, os formandos dos cursos de nível IV têm, no final do seu curso uma dupla certificação: escolar e profissional. Pela certificação escolar, no final do terceiro ano, o formando tem a equivalência ao 12º ano de escolaridade. Pela certificação profissional o formando tem acesso à carteira profissional associado à saída profissional frequentada. Assim, um

formando que frequenta o primeiro ano de formação corresponderá ao 10º ano de escolaridade, o segundo ao décimo primeiro e o terceiro ano corresponderá ao 12º ano de escolaridade.

Para além dos centros de formação profissional de gestão direta do Porto (Cerco e Terciário) e Centro de Emprego e Formação Profissional de Entre Douro e Vouga, recolhemos informação em centros de formação de gestão participada (Cincork, Cenfim, Centro de Formação Profissional da Indústria de Calçado) e centros de formação externos (Arsopi, Decel, Feirensino, Appam).

A amostra utilizada contemplou pessoas, no caso jovens adolescentes e adultos com idade igual ou inferior a 27 anos, com percursos prévios de fracasso, alguns a viver em famílias reconstruídas mas **desestruturadas**, com grande debilidade socioeconómica, habituados a sobreviver, quer dizer, viver de maneira que a perspetiva seja o presente, com expetativas bastante baixas.

Na apresentação dos dados, considerou-se pertinente recorrer à utilização de tabelas e gráficos, de modo a facilitar a leitura dos mesmos, tendo-se assumido que a representação gráfica possibilita uma forma alternativa à descrição sumária dos dados, mais direta e imediata à percepção (Wallgren *et al.*, cit. por Martins, 2011).

A distribuição dos sujeitos da amostra em função do género, após a depuração dos sujeitos que deram respostas incongruentes ficou assim distribuída: 220 (50,0%) são do sexo masculino e 220 (50,0%) do sexo feminino.

A respeito da idade dos sujeitos que constituíram a amostra, pode verificar-se na Tabela 4 e Figura 1, que os mesmos apresentam idades compreendidas entre os 14 e os 27 anos, observando-se maior prevalência de alunos com 18 anos de idade (19.5%), seguida da percentagem de alunos com 17 (18.9%) anos de idade. Os formandos com idades mais baixas, compreendidas entre os 14 (0.2%) e 15 (3.2%) anos e os de idade mais avançada, compreendidas entre os 24 (1.1%), 25 (1.6%), 26 (0.2%) e 27 (0.2%) representam uma reduzida dimensão da amostra. A média de idades dos sujeitos da amostra é de 18,74 anos ($DP = 2,280$).

Tabela 4. Distribuição da amostra em função da idade

Idade	Frequência	Porcentagem
14	1	0.2%
15	14	3.2%
16	50	11.4%
17	83	18.9%
18	86	19.5%
19	70	15.9%
20	41	9.3%
21	36	8.2%
22	23	5.2%
23	22	5.0%
24	5	1.1%
25	7	1.6%
26	1	0.2%
27	1	0.2%
Total	440	100%

A figura 1 apresenta a distribuição da amostra em função da idade (frequência).

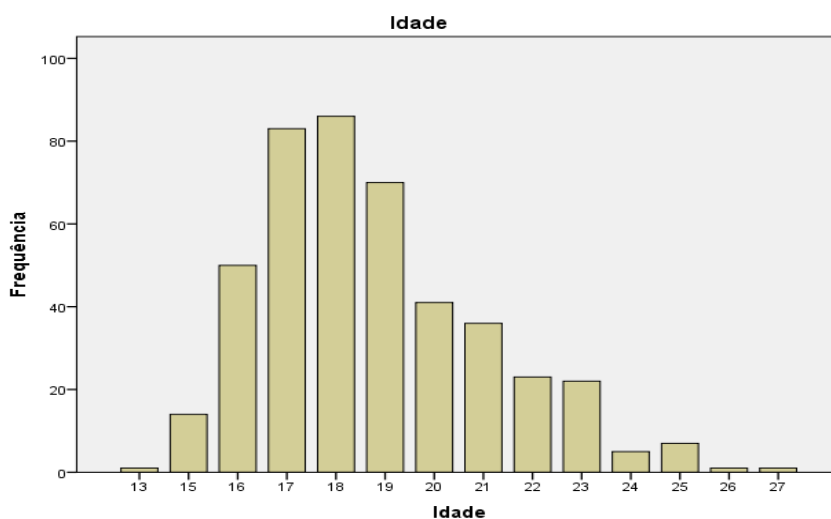


Figura 1. Distribuição da amostra em função da idade (frequência).

Quanto ao ano de escolaridade, a amostra foi constituída por formandos dos 10º, 11º e 12º anos, como se indica na Tabela 5 e Figura 2. Evidencia-se uma distribuição dos sujeitos da amostra pelos anos de escolaridade que frequentam, sendo que 45.5% corresponde a formandos do 10º ano de escolaridade; 27.0% a formandos do 11º e 27.5% a alunos do 12º ano.

Tabela 5. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Frequência	Percentagem
10º ano	200	45.5 %
11º ano	119	27.0 %
12º ano	121	27.5 %
Total	440	100%

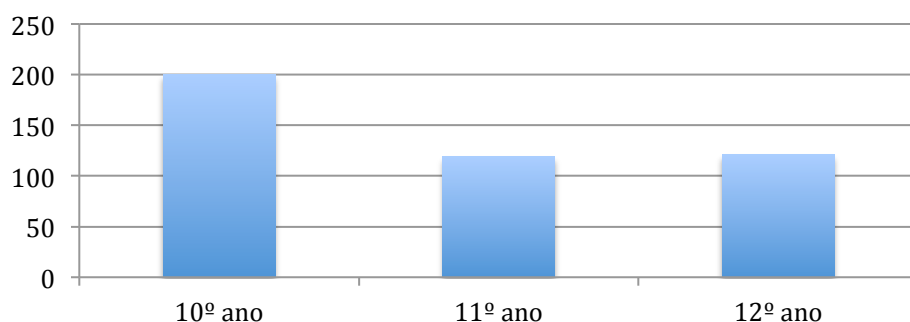


Figura 2. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade (frequência).

Para melhor caracterização da amostra, recolheram-se ainda elementos informativos respeitantes ao número de retenções (Tabela 6 e Figura 3). Por considerar-se importante, convém esclarecer-se que o número de retenções foram as ocorridas antes do ingresso no sistema de Aprendizagem em Alternância. Nos casos observados, é nula a repetência num curso de formação profissional. Quando há lugar a retenção, em consequência disso mesmo, o formando é excluído dessa formação. Assim, em relação à nossa amostra, registou-se a predominância de formandos com uma retenção (33.7%), seguindo-se o número de formandos com nenhuma e duas retenções (30.0% e 24.8%, respetivamente). Podemos constatar a existência de formandos com três e quatro retenções (5.7% e 3.0%, respetivamente). Em menor número verifica-se a ocorrência de formandos com cinco, sete e dez retenções (0.5%, 0.2% e 0.2%, respetivamente).

Tabela 6. Distribuição da amostra em função do número de retenções

Número de retenções	Frequência	Percentagem
0	132	30.0%
1	157	35.7%
2	109	24.8%
3	25	5.7%
4	13	3.0%
5	2	0.5%
7	1	0.2%
10	1	0.2%
Total	440	100%

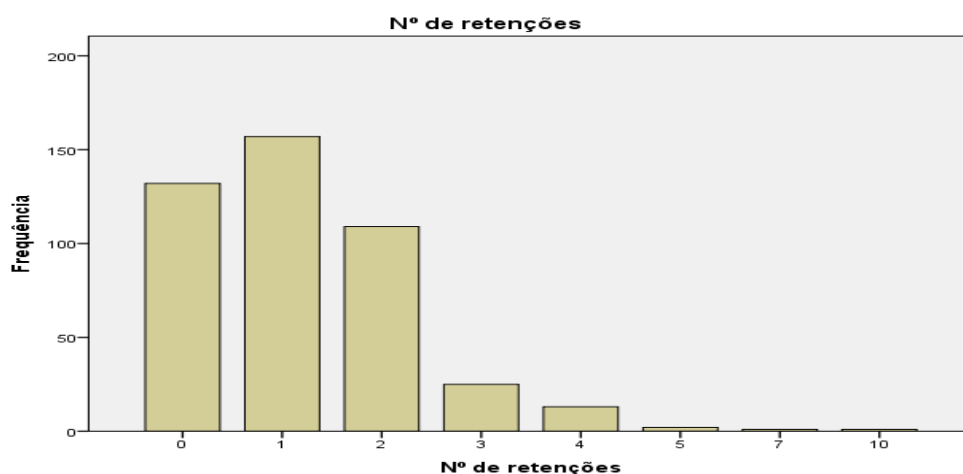


Figura 3. Distribuição da amostra em função do número de retenções (frequência).

Foram também recolhidos dados relativos às habilitações literárias dos pais, com a dupla finalidade de caracterizar a amostra e possibilitar, numa fase posterior, a análise da relação entre estes dados e o EAE. Por razões de ordem metodológica e propósitos da presente investigação, optou-se pelo desdobramento da variável, em função do papel parental assumido.

As habilitações dos pais dos participantes que constituíram a amostra variam entre o analfabetismo e o ensino superior. Conforme se depreende dos dados relativos às habilitações literárias do pai (Tabela 7), verifica-se que assume maior expressividade o número de pais com a escolaridade de 4 anos (39.8% para os pais), o segundo ciclo (29.8%), seguindo-se o terceiro ciclo (19.1%). Com menor representatividade assumem-se os valores relativos a habilitações do ensino secundário (7.7%) e do ensino superior (0.7%).

Tabela 7. Distribuição da amostra em função das habilitações literárias do pai

Habilitações literárias do pai	Frequência	Percentagem
Analfabeto	13	3.0%
4ª classe	175	39.8%
2º ciclo	131	29.8%
3º ciclo	84	19.1%
E. Secundário	34	7.7%
E. Superior	3	0.7%
Total	440	100%

Quanto às habilitações literárias das mães dos participantes que constituíram a amostra, estas variam entre o analfabetismo e o ensino superior. Conforme se observa na tabela apresentada na página seguinte (Tabela 8), assumem maior representatividade os valores relativos às mães com o quarto ano de escolaridade (34.1%), segundo ciclo (28.6%), e terceiro ciclo (26.6%). Com menor expressão, denotam-se os valores relativos às mães analfabetas (1.4%), com o ensino secundário e ensino superior (8.2% e 1.1%, respetivamente).

Tabela 8. Distribuição da amostra em função das habilitações literárias da mãe

Habilitações literárias da mãe	Frequência	Percentagem
Analfabeta	6	1.4%
4º ano	150	34.1%
2º ciclo	126	28.6%
3º ciclo	117	26.6%
E. secundário	36	8.2%
E. superior	5	1.1%
Total	440	100%

Procedendo à análise comparativa entre as habilitações literárias de ambos os progenitores, observa-se, conforme apresentado na Figura 4, a distribuição relativamente equilibrada de valores pelos diferentes ciclos de ensino, registando-se porém a acentuação do número de mães com o terceiro ciclo comparativamente aos pais, os quais registam um maior número de frequências ao nível da quarta classe. As frequências de valor mais elevado concentram-se em ambos os casos nos primeiro e segundo ciclos, com particular incidência no primeiro ciclo.

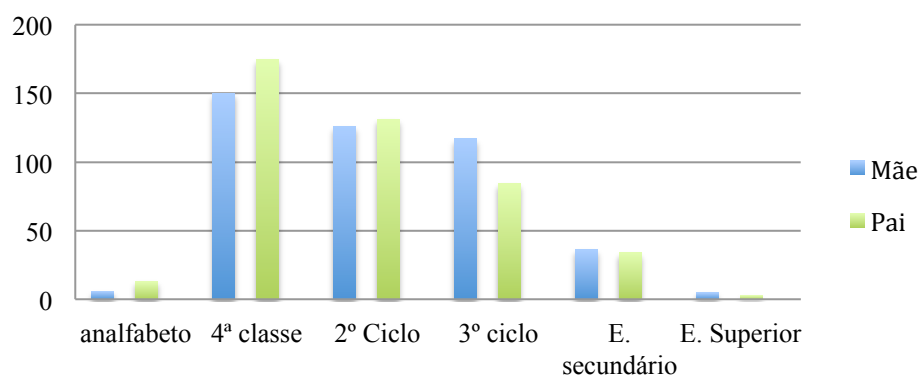


Figura 4. Distribuição da amostra em função das habilitações literárias dos pais (frequência).

Relativamente à distribuição dos sujeitos da amostra, quando se lhes colocava a questão de escolher entre o ensino regular e o ensino profissional, a esmagadora maioria (91.1%) respondeu que escolheria o ensino profissional, de acordo com o que se constata na tabela 9.

Tabela 9. Distribuição da amostra em função das preferências de tipo de ensino

	Frequência	Percentagem
Ensino Regular	39	8.9%
Ensino Profissional	401	91.1%
Total	440	100%

Em síntese, num total de 440 formandos, com idades compreendidas entre os 14 e os 27 anos de idade, situando-se a média de idades nos 18,74 anos ($DP = 2,280$), 220 pertencem ao género feminino e 220 ao género masculino. Da amostra constituída, 45.5% corresponde a formandos do 10º ano de escolaridade; 27% a alunos do 11º e 27.5% a alunos do 12º ano de escolaridade, sendo de destacar que 35.7 % dos formandos apresentavam uma retenção, antes de ingresso no sistema de formação profissional. No que respeita às habilitações literárias dos pais, verifica-se, em termos gerais, a preponderância de indivíduos com escolaridade superior a 4 anos, sublinhando-se a distribuição relativamente equilibrada dos mesmos no segundo ciclo, não obstante a existência de uma diferença ligeiramente significativa no primeiro ciclo a favor do pai e no terceiro ciclo a favor da mãe, e diferença menor, mas assinalável, no que se refere ao analfabetismo, a favor da mãe. Finalmente, sobre as opções de escolher entre estudar no ensino regular ou ensino profissional, 91.1% opta pelo ensino profissional.

4.4. Instrumentos

Descrevem-se de seguida os instrumentos utilizados e que consideramos adequados ao estudo, bem como a descrição das variáveis deste estudo.

4.4.1. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Versão reduzida a 30 itens

A escala PHCSCS, desde a sua primeira versão, com 80 itens (Piers & Harris, 1964; Piers, 1984), passando pela segunda versão, com 60 itens (Piers & Herzberg, 2002) até à atualidade, tem sido utilizada em variadíssimos estudos e referida em muitos outros, principalmente no âmbito da psicologia da educação e da psicologia clínica, podendo afirmar-se que a história do estudo do autoconceito estaria muito incompleta sem a sua

referência. Holmbeck *et al.* (2007) consideraram a PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) uma referência central na avaliação do ajustamento psicossocial e de psicopatologia no âmbito da psicologia pediátrica. A PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) tem sido amplamente utilizada, na procura de ampliação das suas qualidades psicométricas (fidelidade e validade). A nível internacional a escala PHCSCS-2 tem sido aplicada em diversas investigações, envolvendo aspectos específicos do autoconceito (Oriel, George & Blatt, 2008) e em sujeitos com necessidades educativas especiais (Remine, Care & Grbic, 2009). A escala também foi validada para populações específicas, para além das norte-americana e europeia (Flahive, Chuang & Li, 2011), que concluíram adequabilidade e boas propriedades psicométricas da versão chinesa para alunos adolescentes. Em Portugal, a adaptação da versão com 80 itens foi realizada por Veiga (1989).

A utilização da PHCSCS-2 em Portugal foi bastante ampla (Veiga, 2012), tendo sido aplicada no âmbito da psicologia da educação (Bilimória, 2010; Manata, 2011), da psicologia clínica (Clemente, 2008; Rodrigues, 2011) e na avaliação de programas de intervenção (Bilimória, 2010; Gomes, 2011), incluindo sujeitos de populações específicas – adolescentes em acolhimento institucional no estudo de Nunes (2010), alunos com necessidades educativas especiais (Ribeiro, 2010) e alunos com dificuldades de aprendizagem (Clemente, 2008). Nos diversos estudos analisados, pretendeu-se relacionar o autoconceito com outras variáveis escolares e extracurriculares (Nunes, 2010), tais como: a percepção do ambiente psicossociológico da sala de aula, a perturbação escolar e o sucesso académico (Veiga, 2012); os comportamentos disruptivos (Clemente, 2008; Clemente & Santos, 2010); a sociabilidade (Ribeiro, 2010); a motivação e os métodos de estudos (Bilimória, 2010); as atitudes face à leitura (Manata, 2011); a construção de projetos de cidadania (Gomes, 2011); o comportamento alimentar e a obesidade (Rodrigues, 2011).

O PHCSCS VI-6 é uma nova versão da escala PHCSCS-2, em que, num trabalho de Veiga (2006), Veiga e Domingues (2012), as respostas passam de 1 a 2 (não, sim) para de 1 a 6 (discordo totalmente, concordo totalmente), mantendo inalterada a formulação dos 60 itens e a estrutura fatorial, composta pelos seis fatores já conhecidos, ou seja, ansiedade (An), aparência física (Af), comportamento (Co), popularidade (Po), felicidade (Fe) e estatuto intelectual (Ei). A versão utilizada pode ser encontrada em anterior estudo (Veiga & Rodrigues, 2012). A pontuação de cada sujeito é calculada, tendo por base a atribuição do número de pontos, de um a seis, correspondente à perceção selecionada pelo sujeito, de discordo totalmente (nível 1) a concordo totalmente (nível 6); nos casos dos itens inversos procede-se, em primeiro lugar, à inversão do valor numérico dos itens.

Esta foi a versão utilizada passada aos alunos no presente estudo. No entanto, e na procura de uma ampliação das qualidades psicométricas da versão PHCSCS V1-6, realizaram-se novas análises factoriais aos 60 itens, tendo-se obtido uma versão reduzida de 30 itens, como passa a ser descrito.

Este estudo usou a análise dos componentes principais com a rotação *varimax* que mostrou seis fatores específicos com distribuição dos itens, conforme aparece na Tabela 10. A percentagem de variância explicada, no conjunto dos fatores foi de 54,40%.

Tabela 10. Resultados do fator de análise na rotação matrix – Fatores e respetivos itens

Itens	Dimensões					
	An	Af	Co	Po	Fe	Ei
PH06. Sou uma pessoa tímida.	,55					
PH07. Fico nervosa(a) quando o formador me faz perguntas.	,61					
PH23. Sou nervosa(a).	,67					
PH56. Tenho medo muitas vezes.	,72					
PH59. Choro facilmente.	,69					
PH08. A minha aparência física desagrada-me.		,47				
PH15. Sou forte.		,45				
PH33. Tenho o cabelo bonito.		,78				
PH44. Sou bonito(a).		,81				
PH49. Tenho uma cara agradável.		,79				
PH19. Faço muitas coisas más.			,63			
PH20. Porto-me mal em casa.			,63			
PH25. Nas aulas estou distraído(a) a pensar noutras coisas.			,64			
PH27. Meto-me frequentemente em sarilhos.			,76			
PH45. Meto-me em muitas brigas.			,69			
PH01. Os meus colegas de turma troçam de mim.				,63		
PH03. Tenho dificuldades em fazer amizades.				,60		
PH32. Sinto-me posto(a) de parte.				,70		
PH37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos.				,66		
PH51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.				,49		
PH02. Sou uma pessoa feliz.					,77	
PH04. Estou triste muitas vezes.					,53	
PH28. Tenho sorte.					,55	
PH40. Sou infeliz.					,64	
PH42. Sou alegre.					,63	
PH18. Faço bem os meus trabalhos escolares.						,68
PH22. Sou um membro importante da minha turma.						,61
PH24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.						,64
PH39. Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.						,67
PH52. Esqueço o que aprendo.						,43
Dimensões: An (Ansiedade); Af (Aparência física); Co (Comportamento); Po (Popularidade); Fe (Felicidade); Ei (Estatuto intelectual).						

À semelhança da versão portuguesa da PHCSCS-2 (Veiga, 2006), optou-se pela colocação de cada item em apenas um fator, tendo em conta a saturação (previamente definida como superior a 0.40), o conteúdo semântico e a validade aparente desse item, bem como a proximidade à PHCSCS-2, buscando uma versão reduzida.

A versão elaborada no presente estudo mantém apenas 30 itens da PCHSCS, mudando o tipo de resposta de dicotômica (não, sim) para resposta de 1 (Totalmente em desacordo) a 6 (Totalmente de acordo). A existência de um número de itens idêntico por fatores (5 em cada fator) favorece a clareza da avaliação e reduz o tempo de resposta. Nos casos dos itens inversos procede-se, em primeiro lugar, à inversão do valor numérico dos itens, que são os seguintes: PH01; PH03; PH04; PH06; PH07; PH08; PH19; PH20; PH23; PH25; PH27; PH32; PH37; PH40; PH45; PH51; PH52; PH56; PH59. Deveremos sublinhar a validade externa da escala, como aparece em recente estudo (Veiga & Leite, 2016).

Os valores da consistência interna (índices Alpha) apresentam-se bastante elevados: 0,88 na amostra total; 0,87 no subgrupo feminino; e 0,86 no masculino.

4.4.2. Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional.

De acordo com Veiga (2013), o estudo sobre Envolvimento de Alunos na Escola tem sido objeto central nas discussões sobre fatores de sucesso académico e absentismo. Diversos são os autores que se debruçaram sobre este conceito (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009) ou na escola de forma mais geral (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Apesar da sua conceptualização variar de acordo com os autores e o quadro teórico que adoptaram, há um amplo acordo sobre a sua natureza multidimensional. As dimensões que são estudadas são a dimensão cognitiva, afetiva, comportamental e, mais recentemente, a agenciativa. Estas dimensões foram descritas e empiricamente validadas.

O questionário “Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional” (EAE-E4D), de Veiga (2013), avalia as quatro dimensões do envolvimento: cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo. Esta nova medida de avaliação, utilizada no estudo (em anexo), consiste em 20 itens e utiliza uma escala do tipo Likert variando de 1 (total desacordo) a 6 (acordo total). A amostra do estudo de validação incluiu 685 alunos de escolas médias e altas de várias regiões de Portugal. Os vinte itens foram distribuídos por 4 dimensões, assim: comportamental (item 1 a 5), afetiva (item 6 a 10), cognitiva (item 11 a 15) e agenciativa (item 16 a 20). Os itens incluídos por cada dimensão foram do género: cognitiva (por exemplo, "Ao fazer o meu trabalho, começo por realizar um plano para a

elaboração do texto."), afetiva (por exemplo, "A minha escola é um lugar onde me sinto excluído."), comportamental (por exemplo, "Eu saio da escola sem uma razão válida.") e agenciativa (por exemplo, "Durante as aulas, faço perguntas aos professores."). Para diferentes grupos de estudantes, os valores de consistência interna variaram entre 0,70 e 0,87.

A evidência para a validade convergente é fornecida pelas correlações significativas com pontuações sobre o trabalho do estudante na escala "*Student Engagement in School Scale*" (SESS; Lam *et al.*, no prelo). A estrutura foi replicada em três amostras independentes de estudantes do ensino médio romeno. Usando uma amostra de conveniência de 529 estudantes do ensino médio nas classes 9 a 12, Robu e Sandovici (2013) relataram uma solução de quatro fatores que explicaram 54,12% da variância total na pontuação dos itens. Para as sub-escalas correspondentes, os valores de consistência interna variaram entre 0,73 e 0,79. Utilizando análise fatorial confirmatória, a estrutura de fatores foi replicado em outra amostra de estudantes do ensino médio ($n = 472$). A partir de um delineamento transversal, Tufeanu (2013) realizou um estudo que teve como objetivo explorar a relação entre desempenho escolar e envolvimento na escola entre os adolescentes. Os participantes foram 254 estudantes do ensino médio romenos em notas 9 ou 10. A fim de explorar a validade interna da versão romena da EAE-E4D, foi realizada uma análise fatorial exploratória. Os dados revelaram uma estrutura de quatro fatores respondendo por 55,29% da variância comum em itens.

No presente estudo, foi também realizada uma análise fatorial de componentes principais aos itens da EAE-E4D. Observou-se uma distribuição dos itens pelos seus fatores totalmente concordante com o estudo referido (Veiga, 2013), o mesmo acontecendo à consistência interna, quer da escala no seu todo quer nos seus fatores.

Para além destas escalas, foi solicitado aos sujeitos do estudo que respondessem a um denominado questionário global, que se seguiu aos itens das anteriores escalas. Este questionário (cf. anexo I) foi constituído por um conjunto de perguntas de resposta fechada, do tipo: consideras-te um aluno criativo; os teus formadores consideram-te criativo; consideras-te sobredotado; os teus formadores consideram-te sobredotado; os teus formadores acham que tens facilidade de aprendizagem; os teus formadores acham que sentes atração pelo trabalho difícil; costumavas ver muita televisão; gostas de ver filmes agressivos na TV; os teus pais estão separados ou divorciados; o teu pai está desempregado; a tua mãe está desempregada; até que ano de escolaridade pretendes estudar; que profissão gostarias de vir a ter; qual a tua nacionalidade; e a do teu pai; e a da tua mãe. No final, solicitava-se ao formando que descrevesse três sentimentos positivos que o centro de

formação despertava nele e três sentimentos negativos que o centro de formação despertava nele e, finalmente, caso desejasse, tinha um espaço disponível para adicionar mais alguma informação.

4.5. Procedimento e cuidados éticos

A realização do estudo passou por fases distintas, tendo em todas elas havido cuidados específicos, e modos de realização que passam a descrever-se.

A escolha dos sujeitos, objeto do nosso estudo, adolescentes e jovens adultos, está diretamente relacionada com a tipologia dos cursos da aprendizagem: são formações profissionais orientadas para jovens, à procura do primeiro emprego, com idade inferior a 25 anos, habilitação igual ou superior ao 9.º ano de escolaridade, sem conclusão do ensino secundário e que pretendam adquirir uma qualificação profissional ao mesmo tempo que concluem o 12.º ano.

A população é formada por alunos, designados “*formandos*”, adolescentes e jovens, de ambos os sexos, a frequentarem o equivalente ao ensino secundário, nos distritos de Braga, Porto e a região de Entre Douro e Vouga. Tendo tomado consciência de que a seleção da amostra requer cuidados redobrados, isto se pretendermos fazer a sua generalização, ao universo a que pertencem, foi nossa intenção que a amostra fosse significativa e heterogénea, isto é, que pretendesse abordar a diversidade de formação profissional realizada no sistema da Aprendizagem em Alternância.

O universo populacional dos sujeitos foi considerado, tendo em atenção a população em formação nos centros de formação profissional de gestão direta, gestão participada e entidades externas de formação profissional. Posteriormente, utilizou-se o método de amostragem probabilístico por cursos/ações de formação com o objetivo de fazer uma diversificação por cursos/ações de formação existentes em cada centro e nas regiões consideradas. Do total de cursos/ações de formação iremos considerar, de forma aleatória, aquelas que representem os cursos/ações e ano de escolaridade.

Para poder dar andamento ao nosso trabalho, apresentou-se formalmente o pedido de realização da investigação (20.09.2013) ao Senhor Delegado Regional do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P., que superiormente tutela esses centros de emprego e formação profissional, através de carta registada (anexo A) esperando obter a devida autorização para a realização do trabalho. A Delegação Regional do Norte solicita cópia do instrumento que se pretende aplicar (24.09.2013), (anexo B). Em virtude de não haver

competência para autorização do senhor Delegado Regional do Norte, um novo pedido foi solicitado ao senhor Presidente do Conselho Diretivo do IEFP IP. (20.12.2013), (anexo C). Após a autorização da tutela, solicitaram-se entrevistas aos diretores dos centros de emprego e formação profissional com o objetivo de agendamento da aplicação dos questionários e formas de aplicação.

A metodologia utilizada na administração dos instrumentos foi extremamente acessível: os instrumentos foram incluídos numa plataforma, criada para o efeito, onde cada aluno/formando, num PC pessoal com ligação à internet, pode proceder ao seu preenchimento e enviá-lo, on-line, para o sítio da página onde está alojado e que é: adeleite1956@gmail.com.

Após a realização de uma pesquisa sobre os temas a abordar no estudo com vista a uma maior caracterização dos constructos estudados e também após a revisão de metodologias e instrumentos de investigação, entendeu-se que se deveriam utilizar os instrumentos já apresentados para se responder ao problema de investigação. Para que não se parta para a aplicação a uma amostra mais vasta sem que antes se entendam algumas fragilidades do instrumento (questões que poderiam levantar dúvidas) ou características do processo de aplicação (tempo médio de aplicação), considerou-se pertinente efetuar um estudo piloto. Para a aplicação do estudo piloto considerou-se uma amostra de 60 sujeitos, alunos do sistema de Aprendizagem de um Centro de Formação Profissional. Os principais objetivos do estudo piloto foram: a) entender qual o tempo médio de duração da sua aplicação; b) qual a melhor forma de explicar os objetivos do estudo e como deve ser o procedimento de aplicação; c) se algumas questões das escalas ou das questões sociodemográficas traziam aos sujeitos dúvidas importantes.

Conseguiu-se, com base nesse trabalho, obter respostas para todos os objetivos sendo que: a) o preenchimento do instrumento demorava, em média, cerca de 40 minutos; b) que se deverá explicar os objetivos no início com uma linguagem clara e em seguida ler-se o consentimento informado aos participantes; c) as escalas não suscitaram dúvidas.

No sentido de entender se existiam erros nos instrumentos os resultados recolhidos foram introduzidos no Excel e exportados para o SPSS. Não foram detetados erros estatísticos nos instrumentos. Efetuaram-se também algumas estatísticas descritivas essencialmente focadas nos valores médios e desvios-padrão dos itens (anexo J).

Cuidados éticos. O atendimento a princípios éticos foi tido em conta. O conhecimento da criação recente da Comissão de Ética do Instituto de Educação e do

trabalho por ela realizado com a criação da Carta Ética, bem como a operacionalização de formulário próprio de pedido de parecer por doutorandos do 1º ano, vem corroborar os cuidados havidos no atendimento às orientações éticas, como anonimato e confidencialidade. Apesar de, no que respeita à presente tese, não ser obrigatório, decidiu-se mesmo assim solicitar tal parecer, conforme anexos I e J.

4.6. Variáveis

Neste estudo, tendo em conta o problema geral colocado – *Como se caracterizam o envolvimento e o autoconceito nos alunos do subsistema Aprendizagem em Alternância, como é que estas variáveis se relacionam, quer entre si, quer com fatores específicos?* –, foram consideradas diferentes variáveis dependentes e independentes que aqui se especificam. Assim, e em termos conceptuais, consideram-se como variáveis dependentes as dimensões do envolvimento (comportamental, afetiva, cognitiva e agenciativa), e como variáveis independentes as dimensões do autoconceito (comportamental, ansiedade, estatuto intelectual, popularidade, aparência física e satisfação-felicidade), a idade, o número de retenções e, ainda, variáveis específicas, como: criatividade, sobredotação, percepções dos professores, visualização de TV, situação laboral dos pais, estudos desejados e as relações com os pais. Será de relevar que, conforme Tuckman (2005), estamos perante um estudo de natureza relacional, sem nada ter a ver com relação causa-efeito.

4.7. Questões de estudo

A formulação de questões de estudo, pretende, em primeiro lugar, funcionar como uma bússola que nos ajuda a orientar o nosso trabalho, sem nunca nos prender. As questões de estudo que aqui se formulam permitem-nos, ainda, ajudar a delimitar o trabalho investigativo e a permitir obter respostas que possam ir ao encontro do problema de investigação inicial formulado. Seguem-se as questões de estudo:

- Q1: *Como se distribuem os alunos pelas dimensões do autoconceito na escola, em termos de baixo ou alto autoconceito?*
- Q2: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com a idade?*
- Q3: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com o nº de retenções?*
- Q4: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as notas a matemática?*
- Q5: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as notas a português?*

- Q6: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com variáveis específicas, como: criatividade, sobredotação, percepções dos professores, visualização de TV, situação laboral dos pais, estudos desejados?*
- Q7: *Como se diferenciam os resultados em cada uma das dimensões do autoconceito, em função da coesão familiar (baixa versus alta)?*
- Q8: *Quais as diferenças em cada uma das dimensões do autoconceito, em função do sexo?*
- Q.9. *Como se distribuem os alunos pelas dimensões do Envolvimento (EAE)?*
- Q10: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as dimensões do EAE?*
- Q11: *Como se relacionam as dimensões do EAE com a idade dos formandos?*
- Q12: *Como se relacionam as dimensões do EAE com o número de retenções?*
- Q13: *Que relação existe entre o EAE e as notas a português?*
- Q14: *Que relação existe entre o EAE e as notas a matemática?*
- Q15: *Como se relacionam as dimensões do EAE com variáveis específicas, como: criatividade, sobredotação, percepções dos professores, visualização de TV, situação laboral dos pais, estudos desejados?*
- Q16: *Haverá diferenças significativas nas dimensões do EAE em função da coesão familiar?*
- Q17: *Como se diferenciam as dimensões do EAE em função do sexo?*

Procurar dar resposta às questões que acabamos de mencionar é o que as análises realizadas dirão, contribuindo, desta forma, para a compreensão de fatores cognitivos e sociais que podem intervir a nível do envolvimento e motivação dos formandos.

4.8. Síntese do capítulo

Pretendemos, com este capítulo, dar a conhecer a metodologia utilizada. Descrevemos a população e a amostra, constituída por 440 sujeitos, formandos de cursos de aprendizagem em alternância, a frequentarem cursos nos centros de emprego e formação profissional, centros de formação externos e centros de formação protocolares, na zona norte de Portugal.

Explicitaram-se os instrumentos utilizados bem como a sua descrição. Finalmente, apresentaram-se as variáveis e questões de estudo. Os resultados que contribuem para

ampliar a validação externa das escalas adaptadas e utilizadas são relatados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

O presente capítulo foi dedicado à apresentação dos resultados obtidos nos instrumentos utilizados, em função das variáveis consideradas, no sentido de procura de respostas ao Problema de Investigação e às Questões de Estudo daí derivadas. Com vista à análise dos dados recolhidos, recorreu-se ao programa informático de tratamento estatístico de dados *Statistical Package For Social Sciences* (SPSS), versão 22.

A apresentação dos resultados respeita a ordem das questões de estudo e organiza-se em duas partes. Numa primeira, são apresentados os resultados no autoconceito. Numa segunda parte, apresentam-se os resultados obtidos no envolvimento. Por sua vez, cada uma destas partes contempla resultados descritivos, correlacionais e diferenciais.

5.1. Resultados no autoconceito

O autoconceito foi uma das variáveis fundamentais do presente estudo. Os resultados nele obtidos foram organizados de acordo com a procura de respostas a várias questões de estudo, que se encontram distribuídas por resultados descritivos, correlacionais e diferenciais, como passa a ser descrito.

5.1.1. Resultados descritivos

A estatística descritiva aplica técnicas para a sistematização de dados, visando a sua esquematização e organização no âmbito da amostra. Em resposta à questão de estudo número um (*Q1: Como se distribuem os alunos pelas dimensões do autoconceito na escola, em termos de baixo ou alto autoconceito?*), consideraram-se os dados obtidos pelos formandos como tendo respondido adequadamente ao questionário *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Versão V1-6*, 60 itens PHCSCS. Os resultados obtidos foram organizados em duas classes, autoconceito baixo versus alto, isto em cada uma das dimensões do autoconceito. Nesta decisão de corte, utilizou-se o valor da média em cada uma das dimensões do PH, ficando na classe de autoconceito baixo os valores inferiores à média e, na classe autoconceito alto, os valores iguais ou superiores à média. O valor da média foi o seguinte, em cada um dos respectivos fatores ou dimensões: aspeto

comportamental, 24.5568; ansiedade, 19.0341; estatuto intelectual, 20.5045; popularidade, 24.5977; afetividade, 23.4114; satisfação-felicidade, 24.5523; PH total, 136.6568.

Na Tabela seguinte, apresentam-se os resultados de resposta à Q1. Por forma a facilitar a leitura (Tabela 11), os resultados encontram-se por ordem decrescente de percentagens na coluna alto autoconceito

Tabela 11. Distribuição dos formandos pelas dimensões do autoconceito, em termos de Baixo e Alto

Autoconceito	Frequência		% válida	
	Baixo	Alto	Baixo	Alto
Popularidade	176	264	40,0	60,0
Aspeto Comportamental	180	260	40,9	59,1
Satisfação-felicidade	189	251	43,0	57,0
Aparência física	203	237	46,1	53,9
Ansiedade	234	206	53,2	46,8
Estatuto intelectual	216	224	49,1	50,9
Ph Total	208	232	47,3	52,7

Como se pode observar, na dimensão *popularidade*, a maioria dos alunos (60%) apresenta um autoconceito alto, ocorrendo algo semelhante na dimensão *aspeto comportamental* (59,1%). Também na *satisfação-felicidade* a maioria (57%) ficou dentro da classe autoconceito alto algo semelhante na *aparência física*, mas com menor quantidade (53,9%) e no *estatuto intelectual* (50,9%). Na *ansiedade*, a maioria dos alunos (53,2%) situou-se na classe de baixa ansiedade e, portanto, elevado autoconceito. No *autoconceito total*, observou-se também uma maioria com autoconceito alto (52,7%). Assim, verifica-se que em todas as dimensões a maioria dos alunos apresentou autoconceito alto. Foi na dimensão *Popularidade* que se encontrou a maior percentagem de alunos com autoconceito alto (60%), sendo que, no *Estatuto Intelectual*, se verifica a menor percentagem com autoconceito alto (50,9%).

A merecer, desde já, atenção, surge o notório número de alunos que, por essas escolas de hoje, apresentam baixo autoconceito.

5.1.2. Resultados correlacionais

Os estudos correlacionais utilizam-se para estudar relações entre variáveis; os valores situam-se entre -1 e + 1. O sinal indica a direção, se a correlação é negativa ou

positiva, e o valor indica a força da correlação. No presente estudo, analisaram-se as relações entre autoconceito e as seguintes variáveis: idade, número de retenções, notas a matemática e a português e, ainda, com outras variáveis específicas.

Em resposta à questão de estudo número dois (Q2: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com a idade?*), podemos observar a tabela 12. Verifica-se que existe uma correlação (0,14) positiva e estatisticamente significativa ($p < 0,01$) entre o *Estatuto Intelectual* e a *idade*. Nas restantes dimensões, não apareceram correlações estatisticamente significativas.

Tabela 12. Correlação entre as dimensões do autoconceito e a idade

Dimensões	Idade
A. Comportamental	0,04
Ansiedade	-0,01
Estatuto intelectual	0,14**
Popularidade	0,06
Aparência física	0,00
Satisfação-felicidade	0,04
PH Total	0,08

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Relativamente à questão de estudo número três (Q3: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com o nº de retenções?*), podemos observar a tabela 13. Regista-se que nenhuma das dimensões do autoconceito aparece significativamente correlacionada com as retenções havidas.

Tabela 13. Correlação entre as dimensões do autoconceito e o número de retenções

Dimensões	Nº de retenções
A. Comportamental	-0,05
Ansiedade	-0,00
Estatuto intelectual	-0,04
Popularidade	0,01
Aparência física	0,08
Satisfação-felicidade	0,02
PH Total	0,00

Relativamente à questão de estudo número quatro (Q4: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as notas a matemática?*) a leitura da tabela 14 diz-nos o seguinte: há uma correlação estatisticamente significativa entre o PH total e as notas de

matemática ($p < 0,01$), do mesmo modo que, individualmente essa correlação também é estatisticamente significativa nas dimensões *Estatuto Intelectual* ($p < 0,01$) e *Popularidade* ($p < 0,01$). A correlação apresenta-se negativa e significativa na dimensão *Ansiedade* ($p < 0,01$).

Tabela 14. Correlação entre as dimensões do autoconceito e a matemática

Dimensões do autoconceito	Matemática
A. Comportamental	0,04
Ansiedade	-0,12**
Estatuto intelectual	0,20**
Popularidade	0,19**
Aparência física	0,07
Satisfação-felicidade	0,04
PH Total	0,18**

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$;

Relativamente à questão de estudo número cinco (Q5: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as notas a português?*) a leitura da tabela 15 diz-nos o seguinte: há uma correlação estatisticamente significativa entre o autoconceito e as notas de português ($p < 0,01$), do mesmo modo que, individualmente, essa correlação também é estatisticamente significativa entre as notas de português e as dimensões *Aspeto Comportamental* ($p < 0,01$) e *Estatuto Intelectual* ($p < 0,01$). Regista-se que, nas restantes dimensões do autoconceito, não aparecem correlações estatisticamente significativas.

Tabela 15. Correlação entre as dimensões do autoconceito e o português

Dimensões do autoconceito	Português
A. Comportamental	0,09*
Ansiedade	-0,08
Estatuto intelectual	0,24**
Popularidade	0,03
Aparência física	0,00
Satisfação-felicidade	0,00
PH Total	0,11*

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$;

Na questão de estudo número seis (Q6: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com variáveis específicas, como: criatividade, sobredotação, percepções dos professores, visualização de TV, situação laboral dos pais, estudos desejados?*) da análise

da tabela 16, podemos retirar os seguintes dados: na correlação entre a variável específica “*Consideras-te um aluno criativo?*” e as dimensões do autoconceito somos informados que a correlação é estatisticamente significativa nas dimensões *Aspeto Comportamental* ($p < 0,05$), correlação positiva, e *Aparência física* ($p < 0,05$), correlação negativa.

Tabela 16. Correlação entre as dimensões do autoconceito com variáveis específicas

Variáveis específicas	AC	AN	AF	PHTot
Consideras-te um aluno criativo?	,11*	-,07	-,12*	,00

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$;

Ac – Aspeto Comportamental; An – Ansiedade; Ei – Estatuto intelectual; Po – Popularidade;

Af – Aparência física; Sf – Satisfação-felicidade; PHTot – Piers-Harris Total

5.1.3. Resultados diferenciais

Dado o interesse no estudo dos resultados no autoconceito em função de variáveis dicotómicas, optou-se por análises estatísticas diferenciais, com comparação de médias no autoconceito, de grupos de contraste considerados. Assim, a utilização do teste t de Student foi a opção tomada, na procura de respostas para as questões de estudo consideradas neste parâmetro “resultados diferenciais”.

Na questão de estudo número sete (Q7: *Como se diferenciam os resultados em cada uma das dimensões do autoconceito, em função da coesão familiar (baixa versus alta)?*), foi, assim, realizado o teste T para amostras independentes, com o objetivo de averiguar se as médias nos dois grupos em comparação diferem significativamente uma da outra. Pretendeu-se avaliar, com base na probabilidade associada ao resultado do teste, se a diferença entre médias se deve ao acaso ou se se deverá a diferenças que existem, de facto, na população de onde foram recrutados os dois grupos que estão a ser comparados.

A coesão familiar (baixa versus alta) foi operacionalizada com base na pergunta “*Os teus pais estão separados ou divorciados?*”, com resposta sim ou não. Feitas as análises, podemos observar que as diferenças nas médias entre os grupos contrastados não se mostraram estatisticamente significativas, em nenhuma das dimensões do autoconceito.

Tabela 17. Diferenças nas dimensões do autoconceito, em função da coesão familiar

Autoconceito		Os teus pais estão separados ou divorciados?				
		N	Média	Desvio Padrão	t	Sig.
AC	Sim	83	24,39	4,27	0,03	ns
	não	244	24,38	4,28		
AN	Sim	83	18,86 18,30	5,27	0,78	ns
	não	244	18,30	5,70		
EI	Sim	83	19,95	4,43	-1,16	ns
	não	244	20,60	4,39		
PO	Sim	83	23,96	5,41	-1,32	ns
	não	244	24,78	4,66		
AF	Sim	83	23,57	4,99	1,14	ns
	não	244	22,82	5,23		
SF	Sim	83	24,02	4,17	-0,92	ns
	não	244	24,49	3,93		
PHTot	Sim	83	134,21	17,65	-0,72	ns
	não	244	135,94	19,08		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; n.s. não significativo

Ac – Aspeto Comportamental; An – Ansiedade; Ei – Estatuto intelectual; Po – Popularidade; Af – Aparência física; Sf – Satisfação-felicidade; PHTot – Piers-Harris Total

Na questão de estudo número oito (Q8: *Quais as diferenças em cada uma das dimensões do autoconceito, em função do sexo?*), observe-se a tabela 18, em que as diferenças entre os grupos comparados são estatisticamente significativas ($p < 0,01$) na dimensão *aspeto comportamental*, na *ansiedade* e no *PH total* também estatisticamente significativo ($p < 0,001$). Nas restantes dimensões, as diferenças não são estatisticamente significativas. Como se pode observar na mesma tabela 18 nas dimensões do autoconceito *aspeto comportamental* e *ansiedade* são maiores para o sexo feminino; contudo, o *PH total* é maior no sexo masculino do que no feminino.

Tabela 18. Diferenças no autoconceito, em função do sexo

Dimensões do Autoconceito	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	t	Sig.
A. Comportamental	masculino	220	24,01	4,37	-2,71	**
	feminino	220	25,1	4,02		
Ansiedade	masculino	220	16,5	5,17	-10,40	***
	feminino	220	21,56	5,04		
PH Total	masculino	220	139,58	17,59	3,34	***
	feminino	220	133,72	19,10		

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$;

5.2. Resultados no envolvimento

O envolvimento de alunos na escola foi uma das variáveis fundamentais do presente estudo. Os resultados nele obtidos foram organizados de acordo com a procura de respostas a várias questões de estudo, que se encontram distribuídas por resultados descritivos, correlacionais e diferenciais, como passa a ser descrito.

5.2.1. Resultados descritivos

Em resposta à questão de estudo número nove (Q9: *Como se distribuem os alunos pelas dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola (EAE)?*), consideraram-se as respostas dadas pela amostra ao questionário “*Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional*” (EAE-E4D).

Por razões de natureza metodológica, os resultados obtidos foram organizados em duas classes: baixo versus alto; nesta decisão de corte, utilizou-se o valor da média em cada uma das dimensões do EAE, ficando na classe de envolvimento baixo os valores inferiores à média e, na classe envolvimento alto, os valores iguais ou superiores à média; importa ainda referir que os itens relativos à dimensão comportamental são itens inversos, mais especificamente, dizem respeito a índices de não envolvimento, sendo que a leitura dos resultados foi invertida. Os resultados encontram-se na Tabela 19.

Tabela 19. Distribuição dos Alunos pelas dimensões do envolvimento na escola

Dimensões do EAE	Frequência		% válida	
	Baixo	Alto	Baixo	Alto
Comportamental	178	262	40,5	59,5
Afetividade	206	234	46,8	53,2
Cognitiva	209	231	47,5	52,5
Agenciativa	219	221	49,8	50,2
EAE Total	203	237	46,15	53,85

Como se pode observar, na dimensão comportamental, afetiva e cognitiva, a maioria dos alunos (respetivamente 52.5%, 53.2%, 59.5%) apresenta um envolvimento alto. Na dimensão *agenciativa*, observa-se um equilíbrio entre a quantidade de alunos com baixo e com alto envolvimento. De notar a quantidade de alunos com baixo envolvimento na escola (entre 40 a 49%). No seu total, 53,85% dos alunos têm envolvimento acima da média, com 46,15% a apresentar um baixo envolvimento na escola.

5.2.2. Resultados correlacionais

A análise de correlação é apropriada para analisar o relacionamento entre variáveis. Pela correlação, procuramos medir o grau de relacionamento entre variáveis que nos é dado pelo coeficiente de correlação, no sentido de que possa ser uma relação forte ou fraca, no mesmo sentido ou em sentido contrário. Embora a análise da correlação lide com a dependência de uma variável em relação a outra, elas não implicam relação de causalidade de uma variável para outra.

Na questão de estudo número dez (Q10: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as dimensões do EAE?*), de que se apresenta a tabela 20, ressalta o seguinte: na generalidade das situações, encontram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento. As dimensões do envolvimento mais correlacionadas com as dimensões do autoconceito foram a dimensão *Comportamental* e a *Agenciativa*, sempre com elevados valores de significância estatística ($p < 0,01$), seguidas da dimensão *Cognitiva*, *EAE Total* e *Afetiva*. As dimensões do autoconceito *Estatuto intelectual*, *Aspetto físico*, *Satisfação-felicidade* e *PH Total* apresentam correlações com todas as dimensões do Envolvimento, sempre com elevada significância estatística ($p < 0,01$). Nas restantes dimensões, as correlações significativas são menos frequentes; na *Ansiedade*, é negativo o sentido das correlações encontradas.

Tabela 20. Correlações entre as dimensões do EAE e as dimensões do autoconceito

Dimensões	Com	Afe	Cog	Age	EAEtot
AC	0,47**	0,01	0,17**	0,06	0,04
AN	-0,00	-0,04	-0,01	-0,19**	-0,11*
EI	0,22**	0,22**	0,41**	0,50**	0,43**
PO	0,25**	0,05	-0,00	0,19**	0,02
AF	0,17**	0,13**	0,15**	0,27**	0,18**
SF	0,15**	0,15**	0,13**	0,19**	0,15**
PHTot	0,31**	0,15**	0,21**	0,36**	0,22**

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Ac –Aspetto Comportamental; An – Ansiedade; Ei – Estatuto intelectual; Po – Popularidade; Af – Aparência física; Sf – Satisfação-felicidade; PHTot – Piers-Harris Total; Com – Comportamental; Afe – Afetividade; Cog – Cognitiva; Age – Agenciativa; EAEtot – Envolvimento de Alunos na Escola Total.

Em resposta à questão de estudo número onze (Q11: *Como se relacionam as dimensões do EAE com a idade dos formandos?*), consideradas as respostas dadas pelo questionário “*Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional*” (EAE-

E4D), presentes na tabela 21, pode-se salientar o seguinte: existe uma correlação estatisticamente significativa entre as dimensões totais do envolvimento com a *idade* ($p < 0,05$); existe uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão *Agenciativa* e a *idade* ($p < 0,01$); as restantes correlações não se apresentam significativas.

Tabela 21. Correlação entre as dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola e a idade

Dimensões do EAE	Idade
Comportamental	0,02
Afetividade	-0,00
Cognitiva	0,02
Agenciativa	0,15**
EAE Total	0,09*

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Para responder à questão de estudo número doze (Q12: *Como se relacionam as dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola com o número de retenções?*), podemos ver os dados refletidos na tabela 22 onde se verifica que a correlação só é estatisticamente significativa ($p < 0,01$) entre a dimensão *Comportamental* do EAE e o número de retenções.

Tabela 22. Correlação entre as dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola e o número de retenções

Dimensões do Envolvimento	Nº de retenções
Comportamental	0,12**
Afetividade	0,05
Cognitiva	-0,05
Agenciativa	0,01
EAE Total	0,04

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Pela leitura dos dados da tabela 23, referente à questão de estudo número treze (Q13: *Que relação existe entre o EAE e as notas a português?*) pode-se afirmar que existe uma correlação estatisticamente significativa negativa entre a dimensão *Comportamental* do EAE e as notas a português ($p < 0,05$).

Tabela 23. Correlação entre as dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola e as notas a português

Dimensões EAE	Português
Comportamental	-0,11 *
Afetividade	0,04
Cognitiva	0,03
Agenciativa	0,08
EAE Total	0,03

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Ao analisarmos os dados da tabela 24, referente à questão de estudo número catorze (Q14: *Que relação existe entre o EAE e as notas a matemática?*) pode-se realizar a seguinte leitura: existe uma correlação estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre a dimensão *Agenciativa* do EAE e as notas a matemática.

Tabela 24. Correlação entre as dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola e as notas a matemática.

Dimensões do EAE	Matemática
Comportamental	-0,03
Afetividade	0,06
Cognitiva	0,01
Agenciativa	0,10 *
EAE Total	0,07

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Na questão de estudo número quinze (Q15: *Como se relacionam as dimensões do EAE com variáveis específicas, como: criatividade, sobredotação, percepções dos professores, visualização de TV, situação laboral dos pais, estudos desejados?*) foi realizada uma correlação não paramétrica. Por forma a responder a esta questão, apresentam-se na Tabela 25 os resultados obtidos. Há uma correlação estatisticamente significativa negativa ($p < 0,01$) entre a variável “*Gostas de ver filmes agressivos na TV?*” e a dimensão *Comportamental* do EAE; verifica-se uma correlação estatisticamente significativa negativa ($p < 0,05$) entre a variável “*Consideras-te sobredotado?*” e a dimensão *Agenciativa* do EAE.

Tabela 25. Correlação entre as dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola com variáveis específicas

Variáveis do EAE	Com	Afe	Cog	Age	EAETot
Consideras-te sobredotado?	-0,05	0,01	-0,02	-0,11*	-0,09
Gostas de ver filmes agressivos na TV?	-,20**	-0,04	0,01	-0,02	-0,08

*p < 0,05; **p < 0,01; *** p < 0,001

Legenda: Com – Comportamental; Afe – Afetividade; Cog – Cognitivo; Age – Agenciativo;

EAETot – Envolvimento de Alunos na Escola Total.

5.2.3. Resultados diferenciais

Na questão de estudo número dezasseis (Q16: *Haverá diferenças significativas nas dimensões do EAE em função da coesão familiar?*), foi realizado o teste T para amostras independentes com o objetivo de averiguar se as médias da variável dependente nos dois grupos em comparação diferem significativamente uma da outra. Pretendeu-se avaliar, com base na probabilidade associada ao resultado do teste, se a diferença de médias encontrada se deve ao acaso ou se se deverá a diferenças que existem, de facto, na população de onde foram recrutados os dois grupos que estão a ser comparados.

Quando se coloca a questão sobre a situação dos pais em função da coesão familiar, verificamos que existem 83 pais que estão separados ou divorciados, com uma média e desvio-padrão de 8,98 e 4,01, respetivamente para a dimensão do EAE *Aspeto Comportamental* e 244 não estão nessa situação, apresentando para a mesma dimensão uma média e desvio-padrão de 8,54 e 3,49; relativamente à dimensão *Afetiva* do EAE, para o mesmo N de pais separados ou divorciados (83), a média e desvio-padrão é de 16,90 e 3,06, respetivamente; na dimensão *Cognitiva* do EAE, a média e o desvio-padrão de 18,56 e 4,46, respetivamente; na dimensão *Agenciativa* do EAE, a média e desvio-padrão é de 20,27 e 5,35, respetivamente; quanto ao *EAE Total*, para o mesmo número de pais, a média e o desvio-padrão é de 64,73 e 10,99, respetivamente.

É o que se pode verificar pela leitura da tabela 26 da página seguinte.

Tabela 26. Diferenças no envolvimento, em função da coesão familiar

Dimensões	Pais separados	N	Média	DP	t	Sig.
Comportamental	Sim	83	8,98	4,01	0,96	ns
	Não	244	8,54	3,49		
Afetivo	Sim	83	16,90	3,06	1,477	ns
	Não	244	16,31	3,15		
Cognitivo	Sim	83	18,56	4,46	-0,06	ns
	Não	244	18,60	4,79		
Agenciativo	Sim	83	20,27	5,35	0,06	ns
	Não	244	20,23	5,57		
EAETot	Sim	83	64,73	10,99	0,74	ns
	Não	244	63,69	11,02		

*p < 0,05; **p < 0,01; *** p < 0,001; ns, não significativo

Para dar resposta à questão de estudo número dezassete (Q17: *Como se diferenciam as dimensões do EAE em função do sexo?*) toma-se como referência os dados da tabela 27 que procura dar resposta às diferenças no envolvimento, em função do sexo e relata-se que, estando perante o mesmo número de rapazes e raparigas (220), a média é significativamente superior para os rapazes nas dimensões *Aspetto Comportamental*; nas restantes dimensões, não ocorreram diferenças significativas.

Tabela 27. Diferenças no envolvimento, em função do sexo

Dimensões	Sexo	N	Média	DP	t	Sig.
Comportamental	M	220	9,15	3,80	3,49	***
	F	220	7,97	3,26		
Afetiva	M	220	16,85	3,14	1,56	ns
	F	220	16,38	3,17		
Cognitiva	M	220	18,29	4,72	-1,80	ns
	F	220	19,12	4,94		
Agenciativa	M	220	20,46	5,08	0,80	ns
	F	220	20,04	5,84		
EAETot	M	220	64,77	10,19	1,20	ns
	F	220	63,52	11,40		

*p < 0,05; **p < 0,01; *** p < 0,001; ns, não significativo.

5.3. Síntese do capítulo

Este capítulo dedicou-se à apresentação dos resultados obtidos nos instrumentos utilizados, em função das variáveis consideradas, no sentido de procura de respostas ao Problema de Investigação e às Questões de Estudo daí derivadas. Apresentaram-se os resultados da distribuição das respostas pelas dimensões do autoconceito e do envolvimento através de resultados descritivos, correlacionais e diferenciais.

No próximo e último capítulo, procura-se discutir o sentido dos resultados obtidos e apresentados nesta parte do trabalho. Com este objetivo presente, foram retomadas as informações fornecidas pelos resultados obtidos, a fim de proceder, com base na literatura revista nos primeiros capítulos, à interpretação e discussão sobre as mesmas. Procede-se, depois, ao levantamento de possíveis conclusões, bem como às limitações deste estudo e sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No capítulo anterior foram apresentados os resultados desta investigação, podendo aí encontrar-se as respostas às questões de estudo apresentadas no Capítulo I. Numa primeira parte, procedeu-se à análise dos resultados sobre a distribuição dos alunos pelas dimensões do autoconceito. Numa segunda parte, procedeu-se à análise dos resultados do autoconceito, em função de variáveis específicas. Na terceira parte, procedeu-se à análise das correlações entre o autoconceito e o envolvimento de alunos na escola, à análise das correlações entre o autoconceito e variáveis específicas. Depois, procedeu-se à análise dos resultados sobre a distribuição dos alunos pelas dimensões do EAE. De seguida, realizou-se a análise dos resultados no EAE, em função de variáveis específicas, como situação laboral dos pais, criatividade, e visualização de TV.

No presente capítulo, procurou-se interpretar e discutir os resultados obtidos à luz da literatura revista, inferir conclusões possíveis, bem como algumas limitações do estudo realizado, e apresentaram-se sugestões para novas investigações sobre o autoconceito e o EAE, quer em geral, quer em relação a variáveis específicas.

6.1. Resultados no autoconceito

Neste ponto, consideraram-se resultados no autoconceito, de tipo descritivo, correlacional e diferencial. Segue-se a discussão dos resultados descritivos no autoconceito.

6.1.1. Resultados descritivos

Em resposta à questão de estudo número um (Q1: *Como se distribuem os alunos pelas dimensões do autoconceito na escola, em termos de baixo ou alto autoconceito?*), consideraram-se os dados obtidos no *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Versão 30 itens PHSCS*. Os resultados obtidos foram organizados em duas classes, autoconceito baixo versus alto, isto em cada uma das dimensões do autoconceito.

Os resultados encontrados permitiram observar notórias quantidades de alunos com baixo autoconceito, especificamente as seguintes: *popularidade* (40%), *aspeto comportamental* (40,9%), *satisfação-felicidade* (43%), *aparência física* (46,1%), *ansiedade baixa* (46,8%), *estatuto intelectual* 49,1%), e *PH total* (47,3%).

Tais dados são, de facto, muito preocupantes. Que escolas temos nós, que famílias são as de hoje?! Díficeis questões, a apelar a mudanças e intervenções na escola. Registe-se que estamos perante muitos alunos rejeitados pelo sistema educativo geral, que encontraram na aprendizagem em alternância uma segunda oportunidade.

É possível admitir uma explicação como a seguinte: poderá dever-se ao histórico dos alunos – jovens que já vivenciaram o abandono e insucesso escolares, com baixas expectativas de realização. O autoconceito escolar está relacionado com experiências de sucesso ou fracasso nas atividades académicas (Byrne, 1996; Cubero & Moreno, 1995; Stevenato *et al.*, 2003; Veiga, 1996, 2001). Sendo assim, o sucesso e o fracasso servem para conformar um determinado autoconceito escolar e ele mesmo pode determinar, em grande medida, as possibilidades que o aluno se concede, os riscos que enfrenta e os resultados que obtém. De modo geral, alunos que apresentam conceitos mais positivos sobre as suas capacidades, em relação às tarefas escolares, tendem a obter melhores resultados do que aqueles que apresentam conceitos negativos ou duvidosos sobre si-mesmos e sobre as suas habilidades (Peixoto, 2004; Senos, 1997; Veiga, 1996, 2005). Pelo contrário, o aluno que não se sente bem na escola parece ter uma visão geral mais negativa sobre si-mesmo, evita situações sociais, mantém um descrédito de si-mesmo, e obtém resultados mais negativos. Em suma, é admissível salientar que os alunos com um autoconceito baixo tendem a não acreditar nas suas potencialidades, são menos confiantes em si-mesmos, menos perseverantes em atividades, temem o erro, e relacionam-se pior com as outras pessoas. Apesar de muitos não terem recuperado o seu autoconceito positivo, diante desta nova realidade escolar, de realização pessoal e profissional, é natural que haja flutuações. Por isso, haveria todo o interesse em saber o que se passa no final da sua formação.

Na revisão da literatura, não foram encontrados outros elementos específicos, de possível comparação com os aqui apresentados, o que dificulta um maior aprofundamento de elementos interpretativos. Em futuras investigações, poder-se-á recorrer a novas amostras, neste sentido.

6.1.2. Resultados correlacionais

Em resposta à questão de estudo número dois (Q2: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com a idade?*), verificou-se que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($p < 0,01$) entre o *Estatuto intelectual* e a *Idade*. Nas restantes dimensões, não apareceram correlações estatisticamente significativas.

Na revisão da literatura específica realizada, foram encontrados vários elementos que passam a ser sistematizados. De acordo com a literatura sabe-se que a idade se correlaciona com o autoconceito, hipotetizando-se ser devido a uma avaliação mais global do que multidimensional (Veiga, 2012). Em dois estudos realizados Fontaine (1991) obtém resultados que suportam a hipótese da progressiva diferenciação das facetas do autoconceito com a idade. Um estudo realizado com a escala PHCSCS-2 revelou que a percepção do autoconceito aumentava entre os 11-14 anos e diminuía entre os 15-18 anos, tendendo a aumentar novamente a partir daí (Jegede, 1982 cit. por Veiga, 2012). Um estudo desenvolvido por Peixoto e Mata (1993) revelou uma influência da variável idade para todos os domínios considerados. Um outro estudo verificou que os adolescentes mais novos (12-14 anos) se percebiam como tendo estatuto intelectual e escolar e satisfação e felicidade mais elevados em comparação com os mais velhos. Já os adolescentes mais velhos (14-18 anos) apresentavam uma percepção de maior popularidade (Neves, 2015).

De acordo com Veiga (2012), as mudanças pessoais sustentariam a variabilidade do autoconceito (Harter, 1983; L'Écuyer, 1985; Musitu, 1984).

Em sentido oposto, em anterior investigação realizada por Woodward (2007), na sua investigação sobre autoconceito e exclusão social que aqui seguimos de perto, o autoconceito é estável (Bachman & O'Malley, 1977; Thomas, Bol, Warkentin, Wilson, Strage, & Rohwer, 1993). No mesmo sentido, existem investigações que referem que o autoconceito permanece invariante ao longo das idades (Byrne & Shavelson, 1996; Cheng & Watkins, 2000; Marsh, 1993). Cole *et al.* (2001) concluíram que o autoconceito tende a melhorar e a estabilizar ao longo do tempo. No mesmo sentido foram encontrados resultados idênticos reforçando que, a propósito dos efeitos da idade no autoconceito, os resultados nas diferentes dimensões mantêm alguma estabilidade (Pinto, Gatinho, Fernandes, & Veríssimo, 2013).

De acordo com Marsh (1989) vários domínios do autoconceito sofrem reduções após o 7º ano, com o autoconceito académico, físico e social a atingirem os seus níveis mínimos no 8º ou 9º ano.

Em sentido contrário, vários autores referem que há uma progressiva diferenciação do autoconceito com o avançar da idade (Harter, 2006; Marsh & Ayotte, 2003; O'Mara *et al.*, 2006). Destacam que as autoavaliações são mais autênticas com a idade, provocando um declínio nos níveis de autoconceito (Marsh & Ayotte, 2003), padrão este reportado por diversos autores (Cole *et al.*, 2001; Marsh, 1989; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Defendem que o desenvolvimento do autoconceito está dependente, entre outros fatores, do desenvolvimento cognitivo individual, esperando-se que, com a idade, as autopercepções se

alterem, tornando-se progressivamente mais complexas devido ao aumento das potencialidades cognitivas. Poderá ser natural que as vivências se multipliquem e se alarguem por força dos grupos de pessoas envolvidas. Daqui resulta o conceito de diferenciação progressiva associado à influência da idade no autoconceito (Byrne & Gavin, 1996; Byrne & Shavelson, 1996; Fontaine, 1991; Harter, 1990, 1998, 1999; L'Écuyer, 1992; Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984; Marsh, 1989; Marsh, Craven, & Debus, 1991; Rogers, 1982).

No estudo que se apresenta, existe uma correlação positiva e significativa entre o estatuto intelectual e a idade. Isto vai na mesma linha dos estudos realizados (Fontaine, 1991; Jegede, 1982; Veiga, 2012). Não se tendo verificado correlações significativas entre as restantes dimensões do autoconceito com a idade, poderemos afirmar que também estes resultados vão na mesma linha de investigações anteriores (Bachman & O'Malley, 1977; Marsh e Ayotte, 2003).

Em posteriores estudos, poder-se-á retomar esta questão com novas amostras, mais heterogéneas em termos de idade e ano de escolaridade.

Relativamente à questão de estudo número três (Q3: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com o nº de retenções?*), registou-se que nenhuma das dimensões do autoconceito apareceu significativamente correlacionada com as retenções havidas.

Estes resultados estão na mesma linha de investigações realizadas, como a seguir se descreve: assim, para Peixoto (2003), o grau de autoestima mantém-se independentemente dos alunos terem sido retidos ou não e os maus resultados escolares não são suficientes para fazer baixar a autoestima dos alunos; no mesmo sentido situa-se a investigação de Cruz (2009) que registou não haver uma correlação significativa entre o insucesso escolar e o autoconceito, ou a ansiedade ou a depressão; nos estudos levados a cabo por Senos e Dinis (1998), os alunos com piores resultados escolares, para além de manterem os valores da sua autoestima semelhantes aos dos alunos com bons resultados escolares, mantêm também os valores do autoconceito académico.

Resultados diferentes podem ser encontrados: há autores que apoiam a bidirecionalidade entre autoconceito académico e rendimento (Garcia *et al.*, 2000; González-Pienda, 1997; Helmke & Van Aken, 1995; Núñez & González-Pienda, 1998; Skaalvik & Hagtvet, 1990), destacando-se os estudos de Marsh e colaboradores (1988) que apoiam o modelo de causalidade recíproca. Num estudo realizado por Gomes (2007) verificou-se a existência de correlações significativas e positivas entre as notas e as dimensões da escala do

autoconceito utilizada, à exceção da dimensão aceitação social, competência atlética e amizades íntimas.

Num estudo longitudinal observou-se que crianças com melhor desempenho escolar apresentavam mais características interpessoais positivas e melhores resultados aquando da entrada no 2º ciclo de ensino, da mesma forma que alunos com dificuldades a nível da adaptação social podem ter atitudes negativas face à escola e, também, um autoconceito mais baixo (Miles & Stepek, 2006).

Segundo Marsh e Martin (2011), os bons resultados escolares contribuem para um autoconceito positivo que, por sua vez, pode conduzir ao sucesso escolar, pessoal e social, defendendo que o autoconceito pode ser considerado um importante fator do comportamento humano, responsável pelo insucesso escolar. De acordo com Janeiro (2011) um aluno que compreenda o seu sucesso escolar como resultado do seu esforço tenderá a ser persistente no futuro, desempenhando ações que o levem novamente a alcançar o êxito.

Para Chapman (1988), crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um autoconceito significativamente mais baixo do que o da população sem dificuldades de aprendizagem. Na mesma linha há autores que sustentam que alunos com pior desempenho escolar apresentam um autoconceito global mais baixo em relação aos alunos com bons resultados académicos (Gomes, 2007; López *et al.*, 2009; Miranda, 2005; Shi *et al.*, 2008; Stevanatto *et al.*, 2003). Contudo, estas e outras investigações, apesar de referirem uma relação, não corroboram a influência do insucesso escolar em todas as dimensões do autoconceito. A dimensão aparência física também não aparece associada às dificuldades de aprendizagem no estudo de Stevanatto *et al.* (2003), embora se confirme uma relação significativa entre todas as restantes dimensões do autoconceito. Gomes (2007) verificou que existem correlações significativas e positivas entre as notas e as dimensões do autoconceito estudado, à exceção da dimensão aceitação social, competência atlética e amizades íntimas.

Branco (2012), no estudo “Insucesso escolar e autoconceito”, concluiu que o autoconceito é mais baixo em alunos que já experimentaram o insucesso escolar. Gonzáles e Tourón (1994) já haviam encontrado que as variáveis escolares têm um efeito significativo sobre o rendimento escolar. Para Radovan (2011), uma das razões para o insucesso escolar são os sentimentos negativos do aluno sobre si. Os modelos causais que procuram identificar a relação entre o autoconceito e o desempenho escolar sustentam que os alunos com melhores níveis de autoconceito são mais persistentes em sala de aula, mais populares, mais cooperativos, beneficiando de maior apoio por parte da família e revelando níveis mais baixos de ansiedade (Ghazvini, 2011).

Em suma, registam-se incongruências entre os estudos revistos: embora a grande maioria saliente correlações significativas entre o autoconceito e o rendimento escolar, outros não encontraram tais associações (Peixoto, 2003; Senos & Dinis, 1998). Tais autores sustentam que existiu uma reorganização do autoconceito com desinvestimento numa área para um investimento de áreas potencialmente gratificantes (Peixoto, 1998). Para os outros autores, a explicação está na posição do sujeito que opta por se manter com valores aceitáveis, quando “o aluno não reconhece e não aceita o «rótulo» imposto pela cultura da escola” (Senos & Diniz, 1998, p. 269).

No presente estudo, é provável que o facto de nenhuma das dimensões do autoconceito aparecer significativamente correlacionada com as retenções havidas tenha a ver com a especificidade da história escolar de tais alunos, rejeitados ou que rejeitaram a escola do ensino regular não profissional. O que nós encontramos são alunos que têm um conhecimento histórico da retenção e, perante tal situação, assumem uma posição de alguém que ultrapassou esse impacto, libertando a maneira como se veem a si próprios do peso dos negativos resultados escolares havidos no passado. Em posteriores estudos, poder-se-á, também aqui, ampliar e diversificar a amostra.

Relativamente à questão de estudo número quatro (Q4: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as notas a matemática?*), surgiu uma correlação estatisticamente significativa entre o *PH total* e as notas de *matemática*; essa correlação também é estatisticamente significativa nas dimensões *Ansiedade* (correlação negativa), *Estatuto Intelectual* e *Popularidade* (correlação positiva).

A preocupação com o estudo da relação entre estas variáveis é notória na literatura revista. Há estudos que sustentam que as variáveis intelectuais têm um grande efeito sobre o rendimento escolar (Mateo & Rodriguez, cit. in Gonzáles & Tourón, 1994). Na mesma linha, Areepattamannil e Freeman (2008) concluíram que existe uma correlação entre o autoconceito académico e os resultados escolares. Esta relação entre autoconceito académico e desempenho escolar também se encontra patente na pesquisa de Green *et al.* (2006) que se questionaram sobre a possibilidade do autoconceito e da motivação intrínseca influenciarem o desempenho escolar. A sua investigação traduziu-se num modelo de efeitos recíprocos que defende a correlação entre o autoconceito e o desempenho escolar, onde ambos se complementam e se enriquecem mutuamente.

Para Lopez *et al.* (2008), apesar de considerar a existência de influência, não verifica relação entre o aproveitamento escolar e a dimensão emocional ou social do autoconceito o que contraria os resultados deste estudo. Também Fontaine (1991) não encontrou diferenças significativas entre rapazes e raparigas no que diz respeito ao autoconceito de competência

em matemática contrariando o estereótipo tradicional que enfatiza a superioridade daquela, com a ressalva de que as diferenças variam em função do contexto cultural.

A explicação, no presente estudo, para a associação entre o rendimento a matemática e cada uma das dimensões *Estatuto Intelectual* e *Popularidade*, poderá ter a ver com a maior vivência acadêmica destas dimensões do autoconceito, corroborando algo próximo da pesquisa de Green *et al.* (2006), com uma amostra algo semelhante, em que os resultados escolares surgiram significativamente relacionados com o autoconceito acadêmico, mas não se relacionaram com as componentes não acadêmicas do autoconceito. A associação negativa entre as variáveis *Ansiedade e matemática* poderá ter a ver com a valorização social da matemática que, mesmo em alunos com passado escolar menos valorizado, a torne ansiogénica. Será de considerar, ainda, dois aspetos que poderão ser tidos em conta: por um lado, a forma como os professores lecionam a disciplina (previamente sensibilizados para as dificuldades históricas de uma disciplina mal-amada); por outro lado, a forte ligação da leção da disciplina com casos práticos que a tornam mais sedutora e motivo de maior sucesso educativo e escolar.

Relativamente à questão de estudo número cinco (Q5: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as notas a português?*), deparou-se com uma correlação estatisticamente significativa entre o autoconceito e as notas de português, do mesmo modo que, individualmente, essa correlação também é estatisticamente significativa entre as notas de português e as dimensões *Aspeto Comportamental* e *Estatuto Intelectual*. Nas restantes dimensões do autoconceito, não aparecem correlações estatisticamente significativas.

Na revisão da literatura específica realizada, encontrou-se o seguinte: Veiga (1988), num estudo intitulado “Disciplina Materna, Autoconceito e Rendimento escolar”, comparou alunos de rendimento escolar alto com os que apresentavam baixo rendimento escolar, verificando-se uma relação significativa entre a maioria dos fatores do PHSCS e o rendimento escolar; Areepattamannil e Freeman (2008), desenvolvendo um estudo comparativo encontraram uma correlação entre o autoconceito académico e o desempenho escolar; o estudo concluiu que existe uma correlação positiva entre o autoconceito académico e os resultados escolares.

Num outro estudo Oliveira (2015) verificou existir uma associação entre perceção da competência escolar com o rendimento académico, sem no entanto ter sido encontrada relação significativa entre o rendimento e a autoestima.

Fontaine (1991) demonstrou que as correlações entre os resultados escolares e as dimensões específicas do autoconceito em matemática e português eram mais elevadas no 7º e 8º anos do que no 11º ano indiciando que as notas escolares podem deixar de ser relevantes

para definir o autoconceito académico dos alunos. Em virtude de o rendimento escolar ser sensível a fatores motivacionais e não depender apenas da capacidade do aluno, o autoconceito académico tem efeitos causais sobre o rendimento escolar (Marsh, 1987).

À semelhança do ocorrido na relação entre o rendimento a matemática e dimensões do autoconceito, poderá, também aqui, ter a ver com a maior vivência académica das dimensões *Aspeto comportamental* e *Estatuto intelectual*, corroborando algo próximo da pesquisa de Green *et al.* (2006). Poderá também admitir-se que o português tenha uma carga de maior pressão cultural para o sucesso, mesmo em alunos com passado escolar menos valorizado, aliado ao facto do programa ser diferente do que é lecionado para os outros cursos; também aqui será de relevar o papel dos professores que, com autonomia sobre o programa a lecionar, alimentam com sucesso objetivos que os jovens também desejam.

Na questão de estudo número seis (Q6: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com variáveis específicas, como: criatividade, sobredotação, percepções dos professores, visualização de TV, situação laboral dos pais, estudos desejados?*) podemos observar o seguinte: a correlação entre a variável “*Consideras-te um aluno criativo?*” e o autoconceito foi estatisticamente significativa nas dimensões *Aspeto comportamental* e *Aparência física*. Na revisão da literatura realizada, foram escassos os estudos encontrados sobre essas mesmas variáveis. Procede-se em seguida à apresentação do que apresenta alguma proximidade.

Há estudos que sustentam que a qualidade das funções desempenhadas marca o prestígio e reconhecimento social (Hoof *et al.*, 2002; Oakes & Rossi, 2003, cit. por Conger & Donnellan, 2007), exercendo influência sobre o bem-estar dos pais e tendo consequências no desenvolvimento afetivo e comportamental dos filhos (Strazdins, Shipley, Clements, Obrien, & Broom, 2010). Supõe-se que a situação de emprego dos pais possa influenciar direta e indiretamente o desenvolvimento e sucesso escolar dos filhos, prevendo-se efeitos mais favoráveis quando ambos os pais se encontrem na vida ativa. No entanto, há estudos que indiciam que a situação de emprego pode ter efeitos negativos (Torres, Monteiro, Silva, & Cabrita, 2000), com repercussões no aumento de problemas comportamentais e baixos níveis de competência verbal, pelo facto de envolverem pais ausentes na educação dos filhos (Parcel & Menaghan, 1994, cit. por Crouter, 2006). O mesmo se poderá afirmar que as funções laborais concorrem para o sentimento de realização pessoal e profissional dos pais, o que por sua vez se reflete nas práticas parentais (Crouter, 2006).

De acordo com o estudo de Veiga *et al.* (2003) foi relacionada a sobredotação (o alto e o baixo desempenho académico), com o autoconceito professado pelos alunos, com base no suposto que os sujeitos com elevado rendimento académico organizam e exprimem a

informação a seu respeito em níveis superiores de competência. Os resultados revelaram, na globalidade das dimensões do autoconceito, diferenças significativas com superiores níveis de autoconceito nos alunos com alto rendimento; no entanto, os alunos de baixo rendimento académico apresentaram um autoconceito superior ao dos alunos de alto rendimento, na dimensão *Aparência física*; a dimensão *Popularidade* não apresentou diferenciação significativa. Os elementos apresentados conduziram à consideração da hipótese de uma relação consistente, entre a criatividade dos alunos percebida como atribuída pelos professores e o autoconceito académico desses mesmos alunos.

Há estudos que sugerem efeitos negativos quando as mães têm um emprego, o que acarreta uma redução do envolvimento das mães no cuidado e na educação dos filhos, bem como o aumento do *stress* parental (Baker *et al.*, 2005, cit. por OCDE, 2007), enquanto outros sugerem que essa situação laboral não apresenta associação com a probabilidade de os adolescentes incorrerem em comportamentos de risco (Aughinbaugh & Gittleman, 2003, cit. por OCDE, 2007).

Se para uns (Rege, Telle, & Votruba, 2008) a exposição do pai face ao desemprego tem efeitos negativos no sucesso escolar dos alunos, outros apontam para a não diferenciação dos efeitos do desemprego em função do género dos pais (Conger *et al.*, 1992). Estudos apontam para uma maior vulnerabilidade dos filhos na situação de desemprego dos pais se associado ao baixo nível de habilitações dos pais (Stevens & Schaller, 2011). A precariedade económica e a perda de reconhecimento social surgem como principais razões para a degradação do bem-estar individual dos pais (Conger & Donnellan, 2007; McLoyd, 1989, cit. por Conger *et al.*, 1992), assumindo efeitos nos contextos desenvolvimentais das crianças e dos adolescentes. Um estudo longitudinal, no qual se pretendeu avaliar a relação entre a perda de emprego dos pais e o sucesso académico dos alunos, conclui que a perda de trabalho dos pais aumenta, em termos globais, a probabilidade de retenção escolar em cerca de 15%.

6.1.3. Resultados diferenciais

Na questão de estudo número sete (Q7: *Como se diferenciam os resultados em cada uma das dimensões do autoconceito, em função da coesão familiar (baixa versus alta)?*), feitas as análises, observou-se que as diferenças nas médias entre os grupos contrastados não se mostraram estatisticamente significativas, em nenhuma das dimensões do autoconceito. A coesão familiar foi avaliada com a seguinte pergunta: “*Os teus pais estão separados ou divorciados?*”

O autoconceito e a percepção do apoio parental, em alguns estudos (Antunes, 1995; Veiga, 1988, 2001), revelou uma importante relação. Na leitura que aqui seguimos de perto, de Abreu, Veiga, Antunes, e Ferreira (2006), um trabalho exploratório onde se pretende saber até que ponto as atitudes dos alunos face à escola e o autoconceito dependem dos seus contextos familiares e se relacionam entre si, concluiu-se existirem diferenças estatisticamente significativas no autoconceito em função de variáveis específicas (visualização de TV; visualização de filmes agressivos); foram encontradas variações estatisticamente significativas entre as dimensões das atitudes face à escola e estilos educativos parentais; embora com significância estatística ($p < 0.05$), os alunos com pais não divorciados quando comparados com grupos de contraste, apresentavam, em geral, melhores atitudes; alunos com piores contextos familiares apresentam menores níveis de autoconceito; alunos com piores contextos familiares apresentam piores atitudes face à escola; alunos com níveis inferiores de atitudes face à escola revelam também níveis inferiores de autoconceito. Estes resultados vão no sentido de investigações semelhantes: existe uma relação entre a adequação dos alunos à escola e outras variáveis como a coesão familiar (Neto, 2004; Noble, 1985; Tschann *et al.*, 1987).

Uma explicação para os resultados obtidos – ausência de diferenças significativas em todas as dimensões do autoconceito em função da coesão familiar – poderá ser a seguinte: os jovens interiorizaram já que o fundamental é a percepção da família como fonte de apoio, quer em famílias com divórcio quer em famílias unidas, na mesma linha que outros investigadores já avançaram (Felner, Aber, Primavera, & Cauce, 1985; Nelson, 1984; Plomin & DeFries, 1985). No mesmo sentido, outros estudos apresentam (Antunes, 1995; Veiga, 1988, 2001) como é importante a relação entre o autoconceito e a percepção de apoio parental. De acordo com Veiga (1996), observou-se uma variação do autoconceito com uma variável de tipo familiar (o nível socioeconómico) apresentando-se maior nos sujeitos de nível socioeconómico alto que médio e maior nestes que nos de nível socioeconómico baixo. Num outro estudo (Abreu, Veiga, Antunes, & Ferreira, 2006) sustenta-se que os alunos com piores contextos familiares apresentam menores níveis de autoconceito o que não foi encontrado neste estudo.

Apesar do ambiente familiar estar diretamente relacionado com o bem-estar do jovem (Phillips, 2012) o bem-estar não parece estar diretamente relacionado com a configuração familiar. Na mesma linha se encontra o estudo realizado por Costa (2011), onde os resultados revelaram que a configuração familiar não parece estar diretamente associada com os indicadores de bem-estar nos jovens. Em sentido contrário, Peixoto (2004) refere que as relações estabelecidas no seio familiar se relacionam com o autoconceito e com

o desempenho acadêmico, pelo que, quanto melhor a qualidade da relação familiar, mais elevado o autoconceito do jovem. Na mesma linha, Grossman e Rowat (1995) concluíram que as dificuldades de funcionamento familiar não estão, necessariamente, associadas ao tipo de configuração, mas sim às relações que se estabelecem entre os elementos o que é contrariado por Raposo, Figueiredo, Lamela, Nunes-Costa, Castro, e Prego (2011) que afirmam a importância da estrutura doméstica: adolescentes de famílias separadas revelam baixo autoconceito e pior ajustamento psicológico. Num estudo que seguimos de perto de Neves (2015) afirma-se que adolescentes com níveis de coesão muito baixos estão mais propensos a comportamentos de risco e a alienação aos pares (Cox & Paley, 1977, cit. por Parker, 2000). Por outro lado, os níveis moderados de coesão ajudam a manter um equilíbrio entre proximidade e autonomia (Parker, 2000). Do mesmo modo, níveis baixos de coesão são preditivos de problemas de externalização e internalização na adolescência (Barber & Buehler, 1996). Pelos anteriores estudos revistos e atendendo aos resultados encontrados no presente estudo – não diferenciação entre o autoconceito de alunos sem coesão e com coesão familiar –, é de atender a estudos semelhantes (Costa, 2011; Grossman & Rowat, 1995; Phillips, 2012). No entanto, a maioria dos estudos (Abreu, Veiga, Antunes, & Ferreira, 2006; Antunes, 1995; Raposo, Figueiredo, Lamela, Nunes-Costa, Castro, & Prego, 2011; Veiga, 1996, 1988, 2001) destaca a diferenciação entre tais grupos, favorável aos ambientes familiares mais positivos.

No que à variável ***emprego versus desemprego*** dos pais diz respeito, existem estudos que sustentam efeitos negativos provocados pelo desemprego, quando a situação pode limitar os recursos necessários ao saudável desenvolvimento dos seus filhos ou representar uma fase psicologicamente dolorosa para os pais, inibindo o cuidado e o carinho, a que se associa a desorganização das práticas parentais, originando condições economicamente adversas, aumento do risco de divórcio, desorganização social, abuso físico e negligência, e enfraquecimento da qualidade da relação entre pais e filhos (Conger *et al.*, 1992; Kalil & Ziol-Guest, 2008). A precariedade económica e a perda de reconhecimento social surgem como principais razões para a degradação do bem-estar individual dos pais (McLoyd, 1989, cit. por Conger *et al.*, 1992; Conger & Donnellan, 2007), assumindo efeitos nos contextos desenvolvimentais das crianças e dos adolescentes. É provável que a não diferenciação havida tenha a ver com o tempo de desemprego ser escasso neste grupo de pais ou, mesmo, por, tratando-se de uma zona habitacional concentrada, as relações de proximidade tragam também sentidos de solidariedade nos contextos de vida mais eventualmente negativo. Posteriores estudos poderão aprofundar o que agora aqui é apresentado como suposição explicativa.

Na questão de estudo número oito (Q8: *Quais as diferenças em cada uma das dimensões do autoconceito, em função do sexo?*), observou-se que nas dimensões do autoconceito *Aspeto comportamental* e *Ansiedade* são maiores para o sexo feminino; contudo, o *PH total* é maior no sexo masculino do que no feminino. Nas restantes dimensões, as diferenças não são estatisticamente significativas.

Não existem estudos suficientes para poder concluir se existem diferenças significativas no autoconceito em função do género (Alawiye, 1988, cit. in Veiga, 2012; Maccoby & Jacklin, 1974; Peixoto & Mata, 1993; Wylie, 1979). Nos resultados do nosso estudo, a existência de diferenças significativas em dimensões do autoconceito superiores no género feminino (*Aspeto comportamental* e *Ansiedade*) vão no mesmo sentido dos estudos realizados por diversos autores (Coelho *et al.*, 2014; Cole *et al.*, 2001; Fuentes *et al.*, 2015; Wilgenbusch & Merrell, 1999). Os resultados obtidos nas dimensões do autoconceito *Aspeto comportamental* confirmam os estudos anteriormente realizados (Osborne & LeGette, 1982) mas não se confirmaram os resultados obtidos no que respeita à dimensão específica *Ansiedade*, aqui com resultados superiores para o género feminino em detrimento do masculino. Uma explicação para a leitura destes resultados poderá estar no seguinte: o nosso estudo envolveu turmas em ações de formação muito diferentes; há ações de formação onde predominam rapazes (metalomecânica) e ações onde predominam as raparigas (estética). a dimensão *Ansiedade* e *Aspeto comportamental* beneficiará, no nosso estudo, o género feminino. O género masculino obtém no PH total melhores resultados: estaremos perante uma população amadurecida pelo seu passado? Futuros estudos merecerão aprofundadas análises.

6.2. Resultados no envolvimento

O envolvimento de alunos na escola foi uma das variáveis fundamentais do presente estudo. Os resultados obtidos foram organizados de acordo com a procura de respostas a várias questões de estudo, que se encontram distribuídas por resultados descritivos, correlacionais e diferenciais, como a seguir se descreveu.

6.2.1. Resultados descritivos

Em resposta à questão de estudo número nove (Q.9: *Como se distribuem os alunos pelas dimensões do Envolvimento de Alunos na escola (EAE)?*), consideraram-se as

respostas dadas ao questionário “*Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional*” (EAE-E4D).

Os resultados apresentados, relativamente à distribuição dos alunos pelas dimensões do EAE, revelaram um dado preocupante, ao observar-se uma quantidade próxima de alunos com baixo e com alto envolvimento; mesmo na dimensão *Agenciativa*, observou-se um equilíbrio entre a quantidade de alunos com baixo e com alto envolvimento. O que poderão significar estes resultados em que é muito próxima a quantidade de alunos com envolvimento inferior e com envolvimento superior à média, isto em cada um dos tipos de envolvimento?

Salienta-se a importância dos dados obtidos e agora colocados ao dispor no campo da Educação. Para além de colmatar lacunas de conhecimento neste campo, permite reflexões e medidas de implementação educacional a ter em conta.

Dando voz a Klem e Connel (2004) para quem envolvimento alto está diretamente relacionado com notas altas e taxas de abandono baixas, baixo envolvimento traz consigo absentismo e abandono escolar após comportamentos disruptivos na sala de aula, no que à aprendizagem em alternância diz respeito e os dados assim revelaram, pode-se afirmar que os formandos vão resistindo ao abandono escolar, achando que tal poderá dever-se ao facto de, não comparecendo ou abandonando, também deixariam de usufruir dos apoios sociais mensais que lhes são atribuídos. O absentismo, presente nos sucessivos atrasos na chegada à sala de formação, ou nas faltas aos primeiros tempos da manhã ou da tarde, também são recorrentes. Uma explicação poderá estar associada ao facto de uma das formas encontradas para lidar com tais comportamentos ser a denominada “recuperação”: as faltas pontuais são substituídas por trabalhos que o formador apresenta ou pela realização de tarefas no final do dia ou no intervalo do almoço.

Num estudo coordenado por Veiga (2009), intitulado *Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção*, confirmaram-se relações significativas e importantes entre a Orientação para o Futuro e o Envolvimento global dos alunos na escola. Os resultados confirmam estudos anteriores que apontavam para uma relação importante entre a perspetiva temporal de futuro e a adaptação à escola (Nobre & Janeiro, 2009), a motivação e o aproveitamento académico (De Volder & Lens, 1984; Husman & Lens, 1999; Ortuño, Paixão, & Janeiro, 2013). Para além desta confirmação, sublinham quão importante e essencial é o papel que uma perceção positiva do futuro e o estabelecimento de objetivos a médio e longo prazo têm para uma melhor integração dos jovens na escola. Assim, é possível que os resultados por nós encontrados no presente estudo possam indicar que a promoção do envolvimento dos alunos na escola deve ser acompanhada pela criação de

objetivos e projetos de vida apropriados, relevando a importância de se promoverem programas promotores da perspectiva temporal de futuro e do aconselhamento vocacional de forma mais personalizada. Isto mesmo sugere o interesse de, em investigações futuras, ser estudada a influência de programas específicos, no envolvimento dos alunos na escola, comparando os seus efeitos em alunos do ensino regular e da aprendizagem em alternância.

Considerámos que o EAE, visto como preditor de diferentes resultados (Appleton, Christenson, & Furlog, 2008; Fredricks *et al.*, 2004; Furrer, & Skinner, 2003; Veiga, 2012), é também tido como mediador entre diferentes variáveis (autoconceito, apoio percebido da família, qualidade da relação professor-aluno). Assim, apesar do impacto que possa exercer, o ambiente familiar explica parcialmente as oscilações do envolvimento, sugerindo que as políticas e os procedimentos escolares também exercem os seus efeitos. E, se há variáveis que se revelam difíceis de alterar (pessoais e de contexto), outras são suscetíveis de modificação (estilo de gestão da aula, relação professor alunos).

Assim, consideramos importante contextualizar os resultados deste estudo, que foi realizado com alunos a frequentar um centro de formação que os acolheu, que conhece os alunos que recebe, que dispõe de um corpo docente sensibilizado para tal tipo de alunos, que promove reuniões mensalmente para aferir resultados, no sentido de alterar procedimentos, encontrar soluções alternativas para os diferentes problemas que tais grupos possam apresentar. O papel do coordenador (semelhante ao do diretor de turma) também é importante porque funciona como o mediador entre os formadores e formandos. Com a tomada de consciência destes aspetos, é possível entender melhor os resultados encontrados, bem como o relativo sucesso escolar, pessoal e profissional de tais alunos (Veiga, 2012; Wang & Holcombe, 2010; Zepke, Leach, & Butler, 2011).

6.2.2. Resultados correlacionais

Na questão de estudo número dez (Q10: *Como se relacionam as dimensões do autoconceito com as dimensões do envolvimento?*), ressalta o seguinte: na generalidade das situações, encontram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento. As dimensões do envolvimento mais correlacionadas com as dimensões do autoconceito foram a dimensão *Comportamental* e a *Agenciativa*, sempre com elevados valores de significância estatística, seguidas da dimensão *Cognitiva*, *EAE Total* e *Afetiva*. As dimensões do autoconceito *Estatuto intelectual*, *Aspeto físico*, *Satisfação-felicidade* e *PH Total* apresentam correlações com

todas as dimensões do Envolvimento, sempre com elevada significância estatística. Nas restantes dimensões, as correlações significativas são menos frequentes; na *Ansiedade*, é negativo o sentido das correlações encontradas.

Procurámos entender os resultados à luz da literatura revista. A correlação significativa e positiva entre autoconceito e envolvimento que nesta questão de estudo foi encontrada, tem sido destacada por vários autores (Bandura, 1997; Shunk & Mullen, 2012; Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2008), nomeadamente a nível da perceção de competência, autoaceitação e aceitação de riscos relacionados com a persistência e o esforço despendido. Partilhamos do que Caitin e Boivin (2004) encontraram num estudo: alunos que se sentiam protegidos e seguros na sua rede social, mas tinham colegas com quem partilhar experiências e apoio, possuíam atitudes mais positivas e fortalecendo também o seu autoconceito positivo; os centros de formação onde realizámos este estudo são, comparativamente aos agrupamentos escolares, pequenos, com turmas com menos de 20 alunos; há espaço para a partilha e apoio que favoreçam o autoconceito; assim, alunos envolvidos no meio escolar sentem-se motivados, influenciando de forma positiva a sua perceção da escola, assim como a sua atitude face à aprendizagem e consequentemente o seu desempenho académico (Janeiro & Nobre, 2010).

De acordo com Frade (2015), jovens adolescentes com boas relações interpessoais apresentam níveis mais elevados de desempenho escolar (Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004). No mesmo sentido, é entendível que a satisfação do indivíduo para com o seu trabalho (mais observável em alunos dos cursos de formação em alternância) tenha impacto no envolvimento, influenciando-o, não só nas atividades em contexto laboral como em contexto social (Danna & Griffin, 1999).

Importante referir o que Veiga, Robu, *et al.* (2013) constataram: um elevado envolvimento assentava em estudantes com elevado autoconceito; a sua proposta para que se adotassem medidas de promoção do autoconceito dos estudantes, em especial nos que apresentam baixo envolvimento, por forma a aumentar a sua ligação com a escola, evitando o abandono escolar merece-nos inteiro acordo; no mesmo sentido, segue o estudo de Nogueira e Veiga (2014), que encontraram relações significativas e positivas entre autoeficácia e envolvimento.

Se o autoconceito é a base do comportamento motivado (Franken, 1998), funcionando como preditor da motivação dos sujeitos (Bong & Skaalvik, 2003; Shavelson *et al.*, 1976), o autoconceito influencia a forma como o sujeito lida com áreas alusivas às necessidades e aos comportamentos (Dweck & Grant, 2008; Vaz Serra, 1986; Veiga, 2012), condicionando as atribuições causais e os objetivos dos estudantes (Fernandéz, 2005), e

direcionando, distintamente, conforme os contextos (Fontaine & Faria, 1989); dada a importância destas variáveis, novos e mais estudos serão fundamentais para o aprofundamento desta correlação.

Em resposta à questão de estudo número onze (Q11: *Como se relacionam as dimensões do EAE com a idade dos formandos?*), pode-se salientar o seguinte: existe uma correlação estatisticamente significativa entre as dimensões totais do *Envolvimento* com a *idade*; existe uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão *Agenciativa* e a *idade*; as restantes correlações não se apresentam significativas.

Os estudos sobre o envolvimento e a variável idade deram a conhecer que existe consonância com os resultados deste estudo: o nível de sofisticação do envolvimento das crianças e a frequência das suas interações com pares aumentam à medida que a idade cronológica e a idade desenvolvimental também aumentam (Kruif e McWilliam, 1999; McWilliam & Bailey, 1995); de acordo com Faria (2001), um maior envolvimento no final do secundário parece estar relacionado com o facto de os alunos estarem prestes a concretizar uma escolha vocacional e por isso estarem mais motivados para a aprendizagem, e sentirem-se mais competentes e seguros na escola. No nosso estudo, os dados são coincidentes com os autores mencionados. Contraria, no entanto, outros estudos que destacam que os alunos do 7º ano se apresentam mais envolvidos comparativamente aos alunos do 10º ano, em todas as dimensões do envolvimento (Fernandes, 2012); os resultados também contrariam os que afirmam o envolvimento do aluno na escola no ensino secundário é inferior ao observado no ensino básico (Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008); para outros autores o envolvimento do aluno na escola tende a baixar com a idade e o nível de escolaridade, embora se verifique um aumento das atitudes positivas no final do ensino secundário (Marques & Costa, 1996).

De acordo com Skinner e Belmont (1993), o nível de envolvimento do aluno no início do ano escolar está fortemente correlacionado com o seu nível no final desse mesmo ano, e o nível de envolvimento observado durante um ano está fortemente correlacionado com o nível de envolvimento dos anos seguintes (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001). Skinner e Pitzer (2012) citaram o estudo desenvolvido por que apresentou conclusões semelhantes. Os autores concluíram que o envolvimento do aluno tende a manter-se estável no decurso da adolescência; no entanto, no ensino secundário o envolvimento é inferior ao observado nos anos do ensino básico.

Os resultados obtidos não são consensuais: de acordo com Veiga (2012), a falta de consensualidade “poderá dever-se ao facto de o autoconceito ter sido avaliado mais na sua globalidade do que na sua multidimensionalidade” (p.84); talvez se possa admitir, ainda, que

as exigências do mundo adulto, com uma realidade cada vez mais frustrante possam ter influência nos resultados obtidos; apesar de alguns estudos apontarem para variações do autoconceito com a idade (Jegede, 1982; Marsh, 1989), outros autores não detetaram diferenças do autoconceito com a idade (Stopper, 1978; Osborne & LeGette, 1982); será de considerar a situação em que se encontram os jovens deste estudo – uma segunda oportunidade – que, perante esse novo desafio, apresentam o que de melhor ainda não tiveram oportunidade de fazer emergir; sugere-se, no futuro, um maior aprofundamento, recorrendo a estudos longitudinais.

Para responder à questão de estudo número doze (Q12: *Como se relacionam as dimensões do Envolvimento de Alunos na Escola com o número de retenções?*), os dados informam que a correlação só é estatisticamente significativa, entre a dimensão *Comportamental* do EAE e o *número de retenções*.

No presente estudo, a correlação estatisticamente significativa entre a dimensão *Comportamental* e o *Envolvimento* parece indicar que os alunos quando ingressam neste modelo de formação profissional já experienciaram negativamente casos de retenção (65,3% dos inquiridos). No entanto, após o ingresso neste modelo, as retenções são praticamente nulas. O sistema prevê mecanismos de remediação para as UFCDs em que o aluno não tenha obtido sucesso, estabelecendo-se um compromisso entre o formando e formador para encontrarem o melhor mecanismo de remediação/superação relativa à UFCD ainda não concluída com sucesso.

Na literatura revista não foram encontrados resultados coincidentes com os deste estudo. Apesar de estudos indicarem uma relação positiva entre estas variáveis (Gomes, 2007; Harter, 2006; Marchesi & Gil, 2004; Marsh & Martin, 2011; Martins, 1993; Medeiros, 1993; Miranda, 2005; Papalia & Wendkos, 1995; Veiga, 1995, 2012; Taberner, 2012), a verdade é que o envolvimento continua a apresentar-se como um aspeto chave na prevenção de consequências desenvolvimentais negativas (Finn, 1989; Veiga, 2012); por outro lado, o baixo envolvimento escolar ou a desvinculação para com a escola podem ser preditores de baixos resultados académicos e de abandono escolar (Harter, 2006; Martins, 1993; Miranda, 2005). Finn, Pannozzo, e Voelkl, (1995) relacionaram o desempenho académico, aqui entendido como rendimento e comportamento escolar, com o nível de envolvimento dos estudantes na escola e em grupos de diferentes idades (Finn & Rock, 1997; Li, Bebiroglu, Phelps, Lerner, & Lerner, 2008; Marks, 2000; Ryan & Deci, 2000; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990).

Apesar de um estudo desenvolvido por Rola e Veiga (2012) relativamente à variável retenções, ter encontrado correlações negativas, embora não significativas, entre esta

variável e as dimensões cognitiva e afetiva do EAE, assim como entre o EAE global e as retenções, não confirmam os resultados aqui encontrados.

Perante tal diversidade de opiniões, poderá ser considerado um outro fator para explicar tais resultados, em posteriores investigações: o número de formandos por turma. Na generalidade, o número de formandos por turma no início do primeiro momento de formação é de 22, reduzindo-se em alguns casos significativamente para metade. Isto levará certamente a um maior envolvimento do formando na turma, na sua relação com os pares e os respetivos formadores; será de considerar ainda como uma possibilidade o seguinte: apesar do passado ter sido negro, com um acumular de retenções, agora têm uma outra visão acerca da vida; o passado foi de insucesso mas, face às novas oportunidades de formação, estas funcionaram como uma defesa atenuando os resultados no seu autoconceito, vendo-se com capacidades para assumir desafios da formação que agora frequentam, com êxito!

Na questão de estudo número treze (Q13: *Que relação existe entre o EAE e as notas a português?*), encontrou-se que existe uma correlação estatisticamente significativa e negativa entre a dimensão *Comportamental* do EAE e as *notas a português*.

Na literatura revista não se encontraram resultados coincidentes com os deste estudo. Apesar de se concordar com o que Janosz (2012) sustenta – uma interação ou efeitos cumulativos das várias dimensões, confirma-se a influência do envolvimento sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Abreu, 2014); no entanto, ainda são poucas as evidências empíricas que confirmam o contributo específico de cada uma das dimensões do envolvimento (Fredricks *et al.*, 2004; Janosz, 2012). Por último, a literatura permite entender que o rendimento escolar do aluno seja explicado, mas apenas parcialmente, pelo seu envolvimento na escola, havendo, no entanto outras variáveis explicativas.

A especificidade dos sujeitos deste estudo tem-se revelado importante para explicar os resultados obtidos. Assim, também aqui poderá ser tido em linha de conta o facto de estarmos perante alunos que apresentam uma atitude diferente da que tinham antes do ingresso neste modelo de educação formação: agora, sentem-se mais protegidos e envolvidos pelo centro de formação profissional que os acolheu, revelando-se mais esforçados por conseguirem melhores resultados e para os manterem.

Em estudos futuros, teria interesse aprofundarem-se eventuais explicações para estes resultados, em amostras mais variadas e recorrendo também a entrevistas focadas.

Os dados referentes à questão de estudo número catorze (Q14: *Que relação existe entre o EAE e as notas a matemática?*) revelaram uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão *Agenciativa* do EAE e as *notas a matemática*.

Na revisão da literatura, diversos são os estudos, algo semelhantes, encontrados. Há estudos que concluem que os objetivos motivacionais dos alunos influenciam as estratégias de aprendizagem utilizadas, repercutindo-se positivamente na realização acadêmica (Meece & Holts, 1993, cit. por Fullarton, 2002); alunos que se sintam motivados tendem a revelar uma atitude proativa, de colocar questões na sala de aula e após as aulas; parece-nos interessante o que Hejazi *et al.* (2011) referindo-se à orientação para objetivos, com recurso às metas de realização, identificaram: a criação de um sistema de metas ajuda o estudante a alcançá-las mais facilmente, revelando que alunos que pretendem melhorar as suas capacidades tendem a utilizar mais estratégias do que os alunos que apenas as procuram manter.

Aos alunos com orientação para objetivos de aprendizagem é associada maior persistência face ao fracasso (Linnerbrink & Pintrich, 2002; Veiga *et al.*, 2009) o que, no nosso estudo, se entende existir. Assentes essencialmente nas crenças dos alunos, os fatores intrínsecos do envolvimento escolar incluem, conforme Veiga *et al.* (2009), a orientação para objetivos, crenças atribucionais e autoeficácia. Isto mesmo podemos avançar como pressupostos que deram lugar à nossa leitura: alunos motivados que veem o seu percurso académico distribuído no terceiro ano, de forma semelhante, entre o centro de formação e o local de formação prática em contexto de trabalho.

Numa investigação de Nobre e Janeiro (2010) sobre rendimento e envolvimento na escola, os resultados obtidos evidenciaram a existência de uma relação positiva e significativa entre os resultados escolares e a adaptação à escola. Isto mesmo se pode adequar ao nosso estudo: existência de um bom clima de escola que propicia bons resultados escolares.

Weiss, Carolan e Baker-Smith (2009) concluem que escolas pequenas, com um grupo razoável de alunos, poderão ser benéficas para os estudantes, pois pequenos grupos estão associados a elevados níveis de envolvimento escolar como é o caso dos sujeitos do nosso estudo.

Em virtude de estarmos perante alunos com particularidades próprias (histórico de retenções, abandono, interrupção, etc.), os resultados encontrados devem ser mais entendidos neste mesmo quadro do que enquadrados em anteriores estudos. Interessará aprofundar por que motivo aparecem correlações estatisticamente significativas entre uma dimensão agenciativa do EAE e as notas a matemática. Atenda-se que estes alunos têm uma perspetiva de futuro imediata: concluir o 12º ano de escolaridade e entrar na vida ativa, de preferência com uma habilitação profissional de nível IV. Poder-se-á ainda atender a que os professores (formadores) conhecem de perto a realidade em que os alunos estão envolvidos. A forma de

abordagem dos conteúdos da disciplina (leia-se UFCD) é diferente daquela que é apresentada nas escolas. Os conteúdos estão mais perto do que deles se espera aquando da sua inserção na vida ativa. Daí a partilha, interesse, entusiasmo (o agenciativo) que os formandos imprimem nas suas aprendizagens. Poderá ser o resultado de uma orientação associada a uma maior persistência face ao fracasso (Linnerbrink & Pintrich, 2002; Veiga *et al.*, 2009).

Na questão de estudo número quinze (Q15 *Como se relacionam as dimensões do EAE com variáveis específicas, como: criatividade, sobredotação (própria e inferida pelos professores), visualização de TV, situação laboral dos pais, estudos desejados?*), os resultados obtidos indicam que há uma correlação estatisticamente significativa e negativa entre a variável *Gostas de ver filmes agressivos na TV?* e a dimensão *Comportamental* do EAE; verifica-se uma correlação estatisticamente significativa e negativa entre a variável *Consideras-te sobredotado* e a dimensão *Agenciativa* do EAE. Nas diferentes situações consideradas, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas.

Na literatura revista, faltam estudos com amostras semelhantes que permitem realizar comparações. Centrando-nos na busca de uma explicação para as relações significativas encontradas, é provável que a visualização de filmes agressivos apareça associada a um comportamento escolar menos envolvido, dada a modelagem ocorrida em tais situações e o carácter perturbador da agressão e da transgressão que se lhe liga (Coelho, 2010; Fernandes, 2010; Fonseca, 2010; Nunes, 2010; Santos & Veiga, 2007; Veiga, 2012).

A associação negativa encontrada entre a perceção de sobredotação e a dimensão agenciativa do envolvimento, sendo de explicação mais difícil até pela falta de literatura neste campo, é no entanto provável que reflita a existência de subgrupos que evitem a autoexposição, quer pelo seu histórico pessoal, quer pela crítica eventual dos colegas, quer mesmo para evitar compromissos com exigências futuras do contexto (Bahia *et al.*, 2014; George, 2003; Veiga, 2010; Veiga, no prelo). De acordo com Ekvall (1999) e DeFryer (1996) o apoio e o encorajamento dado pelos professores fazem aumentar a motivação dos alunos, a persistência em partilhar as suas ideias criativas e o consequente envolvimento na escola.

As diferenças nos restantes casos não foram significativas. A falta de estudos empíricos algo semelhantes não permite comparações. É provável que tais resultados estejam ligados à especificidade da amostra considerada: menor pressão sociofamiliar para o sucesso; necessidade de evitamento da autoexposição; vivências anteriores aquando da frequência no ensino regular; menor exigência das situações de realização. Futuros estudos merecerão aprofundadas análises.

6.2.3. Resultados diferenciais

Na questão de estudo número dezasseis (Q16: *Haverá diferenças significativas nas dimensões do EAE em função da coesão familiar?*), observou-se que as diferenças nas médias entre os grupos contrastados não se mostraram estatisticamente significativas, em nenhuma das dimensões do envolvimento. A coesão familiar foi avaliada com a seguinte pergunta: “*Os teus pais estão separados ou divorciados?*”

Existem estudos que vão no sentido da valorização da coesão familiar e envolvimento: Marques (1997), Villas Boas (2001), Coleman (1988) acentuam os efeitos positivos que tal relação propicia melhorando o sucesso escolar dos alunos; Chora *et al.* (1997), e Marques (1997) referem que a colaboração entre os dois atores também aumenta a motivação com a escola e com o estudo.

Quando se faz a análise em torno dos efeitos do divórcio, a que esta questão de estudo procura responder não há consenso: apresentam-se problemas de ajustamento social, afetivo e fraco desempenho escolar (Abreu *et al.*, 2006; Amato, 2006; Beausang, Farrel, & Walsh, 2012; Hartman, Magalhães, & Mandich, 2011; Hetherington, 2003, 2006; Jeynes, 2002) referem-se associações não relevantes (Jeynes, 2002), bem como o ajustamento emocional de filhos de pais divorciados (Hetherington & Stanley-Hagen, 1999); outros apontam para o contributo único da perceção de apoio dos pais, sendo referido que os adolescentes que indicam receber menos apoio daqueles, mesmo que compensados pelo apoio de outros significativos, como o grupo de amigos, são os que, ainda assim, apresentam mais problemas, quando comparados com os restantes que o receberam (Van Beest & Baerveldt, 1999, cit. por Rueger *et al.*, 2010).

Com efeito, se existem estudos a concluir associações entre a ausência de coesão familiar e EAE (Beausang *et al.*, 2012; Hetherington, 2003; Jeynes, 2002), outros confirmam a existência de variáveis mediadoras, que tanto podem atenuar como acentuar os efeitos negativos que habitualmente se associam ao divórcio (Amato, 2006; Kelly & Emery, 2003; Hetherington, 2003, 2006; Veiga & Antunes, 2005).

Perante a diversidade de conclusões alcançadas pela investigação, autores sugerem que o divórcio não deve ser encarado como um fenómeno que determine, por si só, as consequências que habitualmente se lhe associam, sendo necessário proceder ao estudo da influência de variáveis mediadoras, tais como: as características individuais dos jovens (Kelly & Emery, 2003), os recursos financeiros pós divórcio/separação (Jeynes, 2002), o apoio, envolvimento e as práticas parentais (Hetherington, 2006; Menning, 2006), ou a sintomatologia psicopatológica dos pais e o conflito intraparental (Amato & Fowler, 2002).

Atendendo à especificidade da amostra utilizada neste estudo – a percentagem de sujeitos com idade superior ou igual a 18 anos foi de 66,63 –, é provável admitir que uma maior autonomia tenha contribuído para ultrapassar alguma eventual influência ligada à situação familiar considerada conforme estudos anteriormente apresentados (Newmann, King & Carmichael, 2007; Wigfield *et al.*, 2006, cit. por Skinner & Pitzer, 2012), Posteriores estudos poderão corroborar ou infirmar.

Para dar resposta à questão de estudo número dezassete (Q17: *Como se diferenciam as dimensões do EAE em função do sexo?*), observou-se que os rapazes foram superiores na dimensão *Aspeto Comportamental*, com elevado nível de significância ($p < 0,01$); nas restantes dimensões, não ocorreram diferenças significativas.

Estes resultados, embora aparentemente algo inesperados, podem encontrar sentido em alunos de escolas de ensino profissional. Será importante lembrar que, segundo uns autores (Lam *et al.*, 2012), os rapazes são menos motivados do que as raparigas gastando, também, menos tempo na realização de trabalhos (Barber, 1996; Cox, 2000).

Estudos em diferentes ciclos de escolaridade encontraram que as raparigas mostram níveis superiores aos dos rapazes de envolvimento académico (Finn, 1989; Finn & Cox, 1992; Lee & Smith, 1995). Porém, os resultados quanto à variável sexo não vão ao encontro dos referenciados em diversos outros estudos, nos quais as raparigas surgem como mais envolvidas do que os rapazes (Archambault *et al.*, 2009; Lam *et al.*, 2011; Sahil, 2010; Weiss, Carolan & Baker-Smith, 2009), nomeadamente em termos da dimensão cognitiva, indicando que aquelas apresentam maior capacidade de autorregulação, planeamento e monitorização das suas aprendizagens, comparativamente com os rapazes (Lam *et al.*, 2011). As raparigas tendem a valorizar mais a escola, a adotar uma orientação para objetivos de aprendizagem, a utilizar estratégias de planeamento e gestão do estudo e a mostrar níveis mais elevados de persistência (Martin, 2007, cit. por Gibbs & Poskitt, 2010).

Neste enquadramento e procurando uma ideia explicativa dos resultados encontrados na amostra do presente estudo, poderá ser admissível que os sujeitos do sexo masculino possam sentir uma maior necessidade de entrar na vida ativa, dada a tradicional maior pressão sociocultural. Parece-nos ser admissível que reconheçam terem ‘perdido’ já demasiado tempo, sendo preocupação imediata conquistarem, tão cedo quanto lhes for possível, a sua independência económica com a entrada na vida ativa. No entanto, o admitido peso de tal pressão não se terá mostrado suficiente para alastrar a outras dimensões, com efeitos diferenciadores significativos. Na literatura revista, esta mesma ausência de diferenciação aparece em alguns estudos (Fernandes, 2012). A diferenciação

favorável aos rapazes aqui encontrada pode também ser devida a alguma especificidade da amostra e sugere-se ser retomada em posteriores estudos, com novas amostras.

6.3. Limitações do estudo e sugestões de novas investigações

Procurou-se com este trabalho dar a conhecer as atitudes do indivíduo face a si próprio, autoconceito, sendo que estas autoavaliações afetam cada indivíduo: pensamento, motivação, comportamento, interesse (Belo *et al.*, 1998; Epstein, 1973; Gecas, 1982; Veiga, 2012; Wigfield & Karpathian, 1991).

Para além das atitudes face a si próprio, debruçou-se este trabalho na temática do envolvimento e respetivas dimensões. Assim, reconhece-se a importância da correlação entre estes dois constructos como fator importante na explicação da variância dos níveis de envolvimento considerados e de como se torna imperativo o seu estudo conjunto (Pinto da Silva & Nogueira, 2008; Rohall *et al.*, 2014; Veiga *et al.*, 2014). O relacionamento interpessoal, a aceitação de si próprio (enquanto autor e ator), o assumir riscos e iniciativas é importante para a realização do indivíduo, sendo o envolvimento fundamental para o seu sucesso (Milhano & Pinto, 2008; Pinto da Silva & Nogueira, 2008; Schaufeli, Salanova, *et al.*, 2002). Considera-se fulcral que os formandos, reconhecendo as suas capacidades e fragilidades, sempre situados, no sentido em que reconhecem o lugar que ocupam na formação, possam ver potenciadas expetativas, práticas e resolução de problemas.

E se o relacionamento interpessoal contextualiza (Reis *et al.*, 2000) e prediz o comportamento humano (Bakker, 2009; Kelley, 1983; Reis *et al.*, 2000; Warshawsky *et al.*, 2012), entende-se que existindo relações interpessoais positivas, um clima de envolvimento positivo estas funcionarão como preditores de envolvimento do indivíduo na realização das suas tarefas e projetos (Bakker, 2009; Hardy & Bryson, 2009; Harter *et al.*, 2002) e no seu desempenho (Wentzel *et al.*, 2004), na vinculação à organização a que pertence (Chermiss, 1991; Ellingwood, 2001; Jehn & Shah, 1997; Morrisson, 2009; Song & Olshfski, 2008; Zagenczyk *et al.*, 2010).

Porque consideramos que os meios, bem como as condições evoluíram positivamente, será possível que o sucesso deste modelo de formação profissional irá merecer uma particular atenção quer por parte das entidades da tutela, quer por parte dos jovens e encarregados de educação.

A escassez de estudos sobre algumas variáveis e sua relação com o EAE, bem como a ausência de estudos sobre a dimensão agenciadora do envolvimento, delimitou a abrangência e fundamento das interpretações realizadas. Considera-se, assim, que o aprofundamento da compreensão do EAE, nas suas diferentes dimensões, especialmente na dimensão agenciadora, bem como o estudo da sua relação com as variáveis em foco no presente estudo, deverá encontrar continuidade em futuros projetos de investigação.

Por outro lado, os instrumentos utilizados, ainda que apresentem boas qualidades psicométricas, limitaram a percepção sobre as intenções e justificação das respostas dadas pelos inquiridos. Seria de considerar, em futuros estudos, a triangulação metodológica, ou, por outras palavras, a combinação de diferentes metodologias no estudo do EAE: é verdade que nunca é tarde de mais para se proceder a reformulações. Descartes, no seu Discurso do Método aconselhava o investigador, após ter tomado uma decisão, seguir em frente para não se perder na floresta!

Os especialistas sustentam que a aceitação pelos pares, os ambientes promotores das relações de afeto e de apoio por parte dos professores, ou por parte dos colegas, sobretudo durante a adolescência, facilitam o sentido de pertença e o envolvimento dos alunos na escola como espaço privilegiado de partilha de experiências que oferecem, quer ao nível das atividades académicas, quer ao nível das atividades extracurriculares. O desempenho académico e a participação nestas atividades têm sido considerados indicadores do EAE, permitindo ajudar à construção e realização do indivíduo (Adelabu, 2007; Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Felner & Felner, 1989; Furrer & Skinner, 2003; Goodenow & Grady, 1993; Lafontana & Cillessen, 2010; Voelkl, 1997, cit. por Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). De acordo Blum e Libbey (2004), se a escola oferecer segurança, tanto em termos físicos como humanos, se oferecer políticas escolares justas, contribuirá para que haja um maior sentimento de pertença do aluno para com a escola, um maior sentimento de confiança e bem-estar.

Face às dúvidas deixadas pelas informações obtidas, e no sentido de aprofundar o estudo da relação entre o EAE e as variáveis de estudo consideradas, seria também eventualmente interessante e profícuo a constituição de outras amostras, nas quais se incluíssem pais e professores. Crê-se que as percepções dos pais acerca dos elementos em estudo, poderiam fornecer informações complementares aos resultados obtidos, o mesmo aplicando-se a respeito dos professores. Em virtude de estarmos perante um público com características muito próprias – inserido em bairros sociais e problemáticos, com famílias desestruturadas e reconstruídas, não funcionais, vivendo, muitos deles, de subsídios do Estado (RSI) e da Segurança Social, de entidades ligadas à Igreja Católica (Caritas), entre

outras — poder-se-ia aprofundar com uma outra análise no sentido de, eventualmente, encontrar outras explicações. Por isso mesmo, pode sugerir-se que, com base nos resultados obtidos no presente estudo, se proceda ao delineamento de programas de intervenção junto dos pais em elementos específicos, tais como os estilos de autoridade, ou o apoio da família, possibilitando-se assim o aprofundamento das conclusões aferidas nesta dissertação.

De referir a ausência de diferenças significativas no EAE em função da família, pelo que se poderia dar continuidade ao estudo em função da coesão familiar, o mesmo aplicando-se à variável situação laboral dos pais.

Por último, será de sublinhar que o fundamental deste estudo consistiu no seu eventual contributo para a investigação do envolvimento e do autoconceito dos alunos na escola, esperando-se que as limitações apontadas constituam pontos de partida para mais e melhoradas formas de estudar e compreender a relação entre essa “vivência centrípeta” e o contexto escolar.

Em termos de perspetivas futuras, dado que este trabalho foi o início de outros que se esperam, tal como este, motivador e expectante, acredita-se que é possível:

- ✓ *Aprofundar os estudos dos constructos e das dimensões que os constituem.*
- ✓ *Complementar o estudo com metodologias qualitativas.*
- ✓ *Consciencializar os diferentes atores sociais para a importância do autoconceito e do envolvimento como meios para a obtenção de realização pessoal e coletiva.*
- ✓ *Reconhecer a importância que o Sistema de Aprendizagem apresenta para jovens que desistiram da escolar ou por ela foram marginalizados, tornando possível o reingresso na formação e o ingresso na vida ativa que se deseja.*

Assim, face ao que se expôs, acreditamos que, na visão das atitudes da pessoa face a si própria e à escola — entendidas como autoconceito e envolvimento, tendo em consideração os desenvolvimentos ocorridos nos últimos anos —, poderá residir uma das chaves que orientará na descoberta de caminhos de realização pessoal e interpessoal felizes.

REFERÊNCIAS

- Ablard, K., & Lipschultz, R. (1998). *Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning achievement goals, and sex. Journal of Educational Psychology*, 90, 94–101.
- Abreu, M., Veiga, F., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006). *Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados*. In Tavares et al. Orgs. *Activação do Desenvolvimento Psicológico: Actas do Simpósio Internacional* (pp. 194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abreu, S. (2014). *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos adolescentes* (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Adelabu, D. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42, 525 e 538. *Adolescence*, 26, 295-311.
- Ainley, P. (1993). *Class and Skill: Changing Divisions of Knowledge and Labour*, London: Cassell.
- Alawiye, O. & Alawiye, C. (1988). Self-concept development of Ghanaian school children. *The Journal of Psychology*, 122, 139-145.
- Alcántara, J. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Alexander K., Entwisle D., Horsey C. (1997). *A partir de primeiro grau para a frente: fundamentos iniciais da alta evasão escolar*. *Sociologia da Educação*. 70 : 87-107.
- Alexander, K., Entwisle, D., & Dauber, S. (1993). First-grade classroom behavior: Its shortand long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801–814.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. Oxford England: Holt, Reinhart & Winston.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, M., Peixoto, F., Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (1999). *Resultados escolares, afiliação grupal e auto-estima*. Relatório final do projecto PRAXIS/PCSH/C/PSI/92/96.
- Alves, M., Peixoto, F., Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22, 51-62.
- Alves-Pinto et al. (2013). Vivências de Jovens na Escola: o seu Olhar Captado em 2013. In F. H. Veiga (Org.), *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação – Livro de Programa e Resumos* (pp. 135–138). Lisboa: IE.
- Alves, N. (1998). *Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias*. In: Cabral, M. V., & Pais, J. M. (coord.). *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta, pp. 53-133.
- Alves, N. (2006). *Socialização Escolar e Profissional dos Jovens: Projectos estratégias e representações*. Lisboa: Educa.
- Alves, N. (2008). *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: Educa-Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- Alves, N. et al. (2001). *Educação e Formação: Análise Comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

- Amato, P. (1994). Father-child relations, mother-child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *Journal of Marriage & Family*, 56, 1031-1043.
- Amato, P. (2006). Marital Discord, divorce, and children's well-being: results from a 20-year longitudinal study of two generations. IN Clarke-Stewart & Dunn, J. (Eds.), *Family count: effects on child and adolescent development* (pp. 179-202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Amato, P. & Fowler, F. (2002), Parenting prática, a adaptação da criança e Diversidade Família. *Journal of Marriage and Family*, 64: 703-716. doi: 10.1111 / j.1741-3737.2002.00703.x
- Anderson, A., Christenson, S., & Lehr, C. (2009). School completion and student engagement: Information and Strategies for Educators. Acedido a 10/05/13, de http://www.nasonline.org/resources/principals/naps_compleducators.pdf
- Antunes, M. (1995). *O apoio social e o conceito de si próprio na adolescência*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação (dissertação de mestrado).
- Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora (1ª edição em 1996).
- Apple, M. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2001). Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple. *Currículo Sem Fronteiras*, 1, (1), 5-33.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the School*, 45(5), 369–386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670.
- Areepattamannil & Freeman (2008). Academic Achievement, Academic Self Concept, and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. Queen's University. Canada.
- Aughinbaugh, A., & M. Gittleman (2004), Maternal Employment and Adolescent Risky Behavior, *Journal of Health Economics*, Vol. 23, pp. 815-838.
- Aylward, G. (1993). Update on early developmental neuropsychological assessment: The Early Neuropsychological Optimality Rating Scales. In M.G.
- Azevedo, J. (1991). *Educação tecnológica*. Anos 90. Porto: ASA.
- Azevedo, J. (1991). Ensino técnico-profissional: papel do Estado e da sociedade civil. In: AAVV. Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional. Porto: ME/GETAP, pp. 65-76.
- Azevedo, J. (1999). Inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho. Lisboa: MTS/PEETI.
- Azevedo, J. (2001). Educação e desenvolvimento local ou o romântico poder das escolas fecharem as aldeias. In E.L. Pires (org.) *Educação básica: Reflexões e propostas* (pp. 83-108). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. V. N. Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, M. (2003). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares. Sugestões para estruturação da escrita*. Universidade Católica. (3a edição). Lisboa: Editora.
- Bachman, J., & O'Malley, P. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, p365-380.
- Bahia, S., Veiga, F., & Galvão, D. (2014). Creative climate and engagement of students in school: How do they relate? In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement*

- in School: International Perspectives of Psychology and Education (pp. 491-506). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Baker, K. (1985). Research evidence of a school discipline problema. *Phi Delta Kappan*, 66, 482-487.
- Bakker, A. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26 – 44.
- Bakker, A. (2009). Building engagement in the workplace. In C. L. Cooper, & R. J. Burke (eds.), *The peak performing organization* (pp. 50–72). Routledge.
- Bakker, A. (2010). Engagement and “job crafting”: Engaged employees create their own great place to work. In S.L. Albrecht (Eds.), *Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice* (pp. 229-244). Glos, UK: Edward Elgar.
- Bakker, A., Schaufeli, W., Leiter, M., & Taris, T. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22, 187-200.
- Balfanz, R. (2009). Can the American high school become an avenue of advancement for all? *The Future of Children*, 19 (1), 17-36.
- Bali, S. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Curriculo Sem Fronteiras*, 1. (2), 99-116. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-42.
- Bandura, A. (2002). Self-efficacy assessment. In R. Fernandez-Ballesteros (eds.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206– 1222.
- Barber, B., & Buehler, C. (1996). Family cohesion and enmeshment: different constructs, different effects. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 433-441. DOI: 10.2307/353507.
- Barber, M. (1996). *The learning game: Arguments for an education revolution*. London: Victor Gollancz.
- Batista, P. (1995). Satisfação com a Imagem Corporal e Auto-estima. Estudo Comparativo de Adolescentes Envolvidas em Diferentes Níveis de Actividade Física. *Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física*. Universidade do Porto, Porto.
- Bauman, Z. (2000). Modernidade líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Bauman, Z. (2005). Vida líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bear, G., Minke, K., & Manning, M. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31, 405-427.
- Beausang, J., Farrell, A., & Walsh, K. (2012). Young people whose parents are separated or divorced: a case for researching their experiences at the intersection of home and school. *Educational Research*, 54 (3), 343–356.
- Belo, S., Faria, L., & Almeida, L. (1998). Adaptação ao ensino superior: Importância do autoconceito dos estudantes. In L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. Albuquerque, S. G. Caíres (eds.), *Actas do IV congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 60-65). Braga: Universidade do Minho.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. A. Wylie (eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 315-342). New York: Springer Science.
- Bilimória, H. (2010). Promover o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar: Construção e validação de um programa de treino cognitivo. *Tese de*

- Doutoramento em Educação. Área de especialização de Psicologia da Educação.*
Braga: Universidade do Minho.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher–child relationship and childrens early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Blaine, B., & Crocker, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: An integrative review. In R. F. Baumeister (Ed.). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pSS-86). New York: Plenum.
- Blum , R., & Libbey, H. (2004). Executive summary . *Journal of School Health*, 74(7), 231.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Branco, J. (2012). Insucesso escolar e Autoconceito. *Tese de Mestrado em Educação. Área de especialização de Ciências da Educação – Educação Especial*. Porto. Universidade Fernando Pessoa.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570 –588. doi:10.1037/0022-0663 .95.3.570
- Branden, N. (1994). Auto-Estima: como aprender a gostar de si mesmo. São Paulo: Editora Saraiva
- Burns, N., & Grove, S. (2005). *The practice of nursing research: Conduct, critique and utilization* (5ªEd.). St. Louis, MO: Elsevier Saunders.
- Burns, R. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development, and behaviour*. London: Longman.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Butler, R. (1988) Enhancing and undermining Intrinsic motivation; the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology* 58 1-14
- Butler, R., & Gasson, S. (2005). Self esteem/self-concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10, 190-201.
- Byrne, B. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations* (pp. 287-316). New York: John Wiley & Sons.
- Byrne, B. (1996). Measuring self-concept across the lifespan: Issues and instrumentation. Washington, DC: *American Psychological Association*.
- Byrne, B., & Gavin, D. (1996). The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-early and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 215-228.
- Byrne, B., & Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Byrne, B., & Shavelson, R. (1996). On the structure of social self-concept for pre-early, and late adolescents: a test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599–613.
- Byrne, B., & Shavelson, R. (1996). On the structure of social self-concept for pre-early and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.

- Cabrito, B. (1993). Formações em alternância: Quatro estudos de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Cabrito, B. (1994). Formação em Alternância: conceitos e práticas. Lisboa: Educa.
- Cabrito, B. (orgs). Educação e formação de adultos. Mutações e convergências. Lisboa: Educa, pp. 115-126.
- Caitin, S., & Boivin M. (2004). Change and stability in children's social network selfperceptions during transition from Elementary to Júnior High School. *International Journal of Behavior*.
- Calixto, S. (1996) La Educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas. Murcia: Universidad de Murcia.
- Campbell, J., & Lavalley, L. (1993). Who Am I? The role of *self* concept confusion in understanding the behavior of people with low *self*-esteem. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 13-20). New York: Plenum Press.
- Campira, F., & Araújo, A. (2012). A teoria sócio cultural de Vygotsky e o contexto educativo em Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI(2), 171-190.
- Canário, R. (2000). Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro. Fórum 27, Jan-Junho 2000, 125-139.
- Canário, R. (2003). O trabalho na escola: entre o prazer e o enfado. Comunicação apresentada no 5º Encontro Nacional de Professores de Português na Universidade Aberta. Lisboa: FPCE-UL, mimeo.
- Canário, R. (2006). Multiplicar as oportunidades educativas. *Formar*, 54, pp. 28-34.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. Educação Uninsinos.
- Candeias, A. (1997). “Atitudes face à escola – um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico”. Publicações da Universidade de Évora.
- Candeias, A. (2014). Validade estrutural do questionário de atitudes face à escola: Estudo com alunos do ensino básico português. In *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Livro de Programa e Resumos* (pp. 73-84). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417-427.
- Carlson, R. (1965). Stability and change in the adolescent's sel image. *Child Development*. 30, 659-666.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008) Metodologia da Investigação – Guia para AutoAprendizagem (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In Houston, W.R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. A project of the Association of Teacher Educators. London: McMillan Publishing Company.
- Castelo-Branco, M., & Pereira, A. (2001). A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, 335-346.
- Cavaco, C. (2008). Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8.
- Cheng, C., & Watkins, D. (2000). Age and gender invariance of self-concept factor structure: An investigation of a newly developed Chinese self-concept instrument. *International Journal of Psychology*, 35, 186-193. doi:10.1080/00207590050171120.
- Cherniss, C. (1991). Career commitment in human service professionals: A biographical study. *Human Relations*, 44, 419-437.
- Chora, A., Costa, F., Brito, G., & Marques, R. (1997). Direcção de turma e sucesso educativo: A história de um projecto. In D. Davies & R. Marques & P. Silva (Eds.),

- Os professores e as famílias: A colaboração possível (pp. 115 - 151). Lisboa: Livros Horizonte.
- CIDEC. (2000). A Formação Profissional no IIEFP desenvolvida entre 1994 e 1998. Lisboa: CIDEC.
- Clemens, H., & Bean, R. (1998). Cómo desarrollar la autoestima en los niños, Debate, Madrid, 8ª Ed.
- Clemente, I. (2008). Autoconceito e problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Clemente, I., & Santos, S. (2010). Autoconceito e Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho pp. 2576-2590.
- Coelho, J. (2010). Estimulação da Fluência Oral: Proposta de Actividades e Estudo Exploratório. *Mestrado Integrado em Psicologia (Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)*, Universidade de Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/2593>
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidactica*, 19(2), 347-365. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10714
- Cole, D., Maxwell, S., Martin, J., Peeke, L., Seroczynski, A., Tram, J., Hoffman, K., Ruiz, M., Jacquez, F., & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, 1723-1746.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp.95-120.
- Combs, A. (1971). Helping relationship: basic concepts for the helping professions. Boston: Allyn & Bacon.
- Conboy, J., Veiga, F., Carvalho, C., & Galvão, D. (2014). Some Social-Relational Correlates of Student Engagement in Portugal. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 248-265). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Conger, R., & Donnellan, M. (2007) An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199.
- Conger, R., Conger, K., Elder, G., Lorenz, O., Simons, R., & Whitbeck, L. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63 (3), 526-541.
- Connell, J. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-esteem processes across the life-span. In D. Cicchetti (eds.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J., & Wellborn, J. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar, & L. A. Sroufe (eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self processes in development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Cooley, C. (1902). *Human Nature and the Social Order*. NY: C. Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coopersmith, S. (1981). SEI – The Self Esteem Inventories. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Correia, J. (1997). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. In: Canário, R. (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 13-41.

- Correia, J. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp. 81-110.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, P. (2002). *O poder organizacional e a influência sobre o autoconceito no trabalho*. Tese de doutoramento não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Costa, S. (2011). Qualidade de ligação aos pares em adolescentes: autoestima e coping em institucionalização e famílias tradicionais. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Trás-os-montes e Alto-Douro.
- Covington, M.(1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and Implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Cox M., & Paley B. (1977). Families as systems. *Annual Review of Psychology*; 48:243–267.
- Cox, T. (2000). Pupils' perspectives on their education. In T. Cox (Ed.), *Combating educational disadvantage. Meeting the needs of vulnerable children*. London: Falmer Press.
- Crain, R. (1996). The Influence of Age, Race, and Gender on Child and Adolescent Multidimensional Self-Concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept, developmental, social and clinical considerations* (pp. 395-420). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Craven, R., & Marsh, H. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology* 25, (2).
- Creed, P., Muller, J., & Patton, W. (2003). Leaving high school: the influence and consequences for psychological well-being and career-related confidence. *Journal of*
- Creswell, J. (2003). *Research design: Quantitative, qualitative, and mixed methods approaches* (2ªEd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548-581.
- Crouter, A. (2006). Mothers and fathers at work: implications for families and children. IN Clarke-Stewart & Dunn, J. (Eds.), *Family count: effects on child and adolescent development* (pp. 135-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruvinel, M. (2002). Depressão infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos dos ensino fundamental. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Cruz, P. (2009). Abordagem Psicopatológica do Insucesso Escolar em alunos do Ensino Básico. *Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica*, Porto.
- Cubero, R., & Moreno, M. (1995). Relações sociais nos anos escolares: família, escola, colegas. Em C. Coll. (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas. *Curriculum Studies*, 32(1), pp. 25-43.
- Danna, K., & Griffin, R. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of management*, 25(3), 357-384.
- De Volder, M., & Lens, W. (1982). Academic Achievement and Future Time Perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566- 571.
- Deci, E., & Ryan, M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, M. (2010). *Self-determination*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Deci, E. (1998). The relation of interest to motivation and human needs - the self-

- determination theory viewpoint. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning* (pp. 146–162). Kiel, Germany: Institute for Science Education.
- Delgado, B., Inglés, C., & García-Fernández, J. (2013). Social anxiety and self- concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-194. doi:10.1387/RevPsicodidact.6411.
- Doron, R., & Parot, F. (2011). Dicionário de Psicologia, Climepsi Editores.
- Dotterer, A., & Lowe, K. (2011) Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1649-1660.
- Dweck, C., & Grant, H. (2008). Self-theories, goals, and meaning. In J. Shah, & W. Gardner (eds.), *The handbook of motivational science*. New York: Guilford.
- Ekvall, T. (1999). System Expansion and Allocation in Life Cycle Assessment – With Implications for Wastepaper Management. *PhD thesis, Chalmers University of Technology*, Gothenburg, Sweden.
- Ellingwood, S. (2001). The collective advantage: Contrary to popular belief, workplace friendships boost profit. *Gallup Management Journal*, 1(3), 1-2.
- Elliot, S., Malecki, C., & Demaray, M. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1, 2), 19-32.
- Engel, M. (1965). The stability of the self-concept in adolescence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56, 211-215.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- Espinar, S. (1982). Factores de rendimento Jakin. escolar. Barcelona: Oikos-Tau.
- Esteves, M. (1996). *Autoconceito Profissional dos Enfermeiros – Um Estudo Diferencial*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Esteves, M., & Veiga, F. (1996). Escala de Autoconceito Profissional dos Enfermeiros. In M. Esteves, *Autoconceito Profissional dos Enfermeiros – Um Estudo Diferencial*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Estrela, A. (1986). Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores. 2ª ed. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Faria, L. (2001). Diferenças no auto-conceito de competência durante a adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17 (18), 109-118. Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14783>
- Faria, L. (2002). Diferenças no auto-conceito de competência durante a adolescência, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 109-118.
- Faria, L. (2003). A importância do auto-conceito em contexto escolar. In C. M. Lopes Pires, P. J. Costa, S. Brites, & S. Ferreira (eds.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (23), 361-371.
- Faria, L., & Azevedo, A. (2004). Manifestações Diferenciais do Auto-conceito no Fim do Ensino Secundário Português. *Paidéia*, 14, 265-276.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1995). Adaptação do *Self-perception Profile for Children* (SPPC) de Harter a Crianças e Pré-adolescentes. *Psicologia*, 10, 129-142.

- Faria, L., Fontaine, A. (1992). Estudo de Adaptação do Self-Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Feist, J., & Feist, G. (2008). *Theories of Personality*. Alih bahasa: Yudi Santoso. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Felner, R., & Felner, T. (1989). Primary prevention programs in the educational context: A transactional-ecological framework and analysis. In L.A. Bond & B.E. Compas (eds). *Primary Prevention and Promotion in the Schools* (pp. 13-49). Newbury Park, CA: Sage.
- Felner, R., Aber, M., Primavera, J., & Cauce, A. (1985). Adaptation and vulnerability in high-risk adolescents: An examination of environmental.
- Fernandes H. (2012). Envolvimento do aluno na escola, um estudo em escolas de São Miguel (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade de Contextos Educativos). Universidade dos Açores, Açores
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: Esteban, M. T.; Afonso A. J. (Orgs.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, pp. 15-44.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 11-34.
- Fernandes, E. (2016). *Educação Unidimensional do Homem Moderno*, no prelo.
- Fernandes, E. (1976). *Problemática da Educação Moderna*. Ed. Lemos. Porto.
- Fernandes, E. (1996). *O Homem nos Dinamismos das Empresas Modernas*. Ecla Editora. Porto.
- Fernandes, E. (2001). *Novo Estado Sócio-Industrial – Impactos no Século XXI*. 2ª Ed. Porto.
- Fernandes, E. (2006). *Emoções e Sentimentos nas Saúdes e Longevidades*. Edipanta Editora. Porto.
- Fernández, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Fernandez, F. (2006). As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas. Lisboa: Educa/Unidade de I&D em Ciências da Educação.
- Ferrão, J., et al.(2000). Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspectivas em Termos de Emprego e Formação. Lisboa: *Observatório do Emprego e Formação Profissional*.
- Finn, D. (1989). The Manpower Services Commission and the Youth Training Scheme: a permanent bridge to work? In: Dale, R. (ed.) *Education, training and employment. Towards a new vocationalism?*. Oxford: *Pergamon Press*, pp. 111-125.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29, 141-162.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure.
- Finn, J., Pannozzo, G., & Achilles, C. (2003). The ‘Why’s’ of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Finn, J., Pannozzo, G., & Voelkl, K. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95, 421-454.
- Fitts, W. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale: Manual*. Tennessee: Counsellor Recording and Tests.

- Flaherty, S. (1992). *Woman, Why Do You Weep?: Spirituality for Survivors of Childhood Sexual Abuse*. Mahwah, NJ: Paulist Press.
- Flahive, M., Chuang, Y., & Li, C. (2011). Reliability and Validity Evidence of the Chinese Piers--Harris Children's Self-Concept Scale Scores among Taiwanese Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, v29, n3, pp.273-285.
- Fonseca, A. (Org.) (2010). *Crianças e Adolescentes: Uma abordagem Multidisciplinar*. Coimbra: Almedina.
- Fontaine, A. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Fontaine, A., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de consulta psicológica*, 5, 5-18.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*, Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Frade, A. (2015). *Motivação, Envolvimento e Autoconceito: Um Estudo Com Militares Dos Cursos De Formação De Sargentos Da Marinha Portuguesa. Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Psicologia da Educação*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Franken, R. (1998). *Human motivation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 –109.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2003). School Engagement. In *Indicators of Positive Development Conference*, Washington, DC, 12-13 Mar., 2003.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. Issues & Answers Report, REL 2011. No. 098. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast.
- Frydenberg, E., Ainley, M., & Russell, V. (2005). *Student Motivation and Engagement*. In *Schooling Issues Digest*. Australian Government: Department of Education, Science and Training.
- Fryer, M. (1996). *Creative teaching and learning*. London, Paul Chapman.
- Fuentes, M., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Parental socialization styles and psychological adjustment: A study in Spanish adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10876.
- Fuentes, M., García, F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7-12.
- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school. Individual and school-level influences. The Australian Council for Educational Research – Longitudinal surveys of Australian Youth (LSAY), 27.
- Furlong, M., & Christenson, S. (2008). Engaging stuents at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45, 365-368.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagment and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Galloway, D. (1982). A study of pupils suspended from schools. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 205-212.
- Galloway, D. (1987). Disruptive behaviour in school: Implications for teachers and other professionals. *Educational & Child Psychology*, 4, 29-34.
- Garaigordobil, M., & Pérez, J. (2002). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología*, 18(1), 95-110.
- Garaigordobil, M., Pérez, J., & Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20, 114-123.

- García, A, Sáez, J., & Escarbajal de Haro, A. (2000). Educación para la Salud: La apuesta por la calidad de vida. Madrid: Arán Ediciones S. A.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, F., & Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr.
- Gecas, V. (1982). The self concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- George, D. (2003). Gifted education: identification and provision. London: David Fulton.
- Heller, K.A., Monks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.). (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*, Second Edition, (pp. 3-21). Amsterdam: Elsevier.
- Ghazvini, S. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.
- Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). Student engagement in the middle years of schooling (Years 7-10): A literature review. A report to the New Zealand Ministry of Education.
- Glanville, J., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041.
- Gomes, A. (2011). Desenvolvimento vocacional e intervenção social na adolescência (Projecto Bússola). *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária*. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Gomes, M. (2007). Auto-conceito /auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde* apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.
- Gonçalves, C. (2013). O aluno e a transição: relação entre auto-conceito e atitudes face à escola. *Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação*, apresentada à Universidade da Madeira.
- Gonzalez-DeHass A., Willems P., & Holbein M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123.
- González-Pienda, J. et al. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2, pp. 271-289.
- González-Pienda, Ju. A., Núñez, J., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C, García, M., González, P., Cabanach, R., & Valle, A. (2000). Auto-concepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con e sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su próprio aprendizaje: algunas líneas e investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Ibero americana sobre Calidad, Eficacia e Cambio en Educación*, 8, 10-31.
- González, M., & Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- Goodenow, C. (1993) The Psychological sense oh School Membership Among Adolescents: Scale Development and Education Correlates. *Psychology in the School*, 30, 80 – 90.
- Goodenow, C., & Grady, K. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Gordon, C., & Gergen, K. (1968). The self in social interaction (Vol I): Classic and contemporary problems. NY: Wiley.
- Gottfried, A., & Fleming, J. (2001). Continuity of Academic Intrinsic Motivation From

- Childhood Through Late Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 1, 3-13.
- Gourgey, A. (1985). The relationship of misconceptions about math and mathematical self conception to math anxiety and statistics performance. *Resource in Education*, 20, 7.
- Grantham, T. (2013). Creativity and Equity: The Legacy of E. Paul Torrance as an Upstander for Gifted Black Males. *The Urban Review*, 45 (4), 518 - 538
- Green, J., Nelson, G., Martin, A., & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534-546.
- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B., & Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grossman, M., & Rowat, K. (1995). Parental relationships coping strategies, received support, and well-being in adolescents of separated or divorced and married parents. *Research in Nursing and Health*. 18, 249-261.
- Guerreiro, M., & Abrantes, P. (2004). *Transições Incertas: os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: DGEEP.
- Guimarães, S., Bzuneck, A., & Sanches, S. (2002). Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 11-19.
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Gutiérrez, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. In J. Mayor (eds). *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Haeussler, I., & Milicic, N. (1996). *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Chile: Dolmen Educación.
- Hall, S. (2006). Marital meaning: Exploring young adult's belief systems about marriage. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1437-1458. doi: 10.1177/0192513X06290036
- Hardy, C., & Bryson, C. (2009). Settled in well socially but just getting by academically: social and academic transitions to university at the end of the first year. *European First Year conference: Enhancing the first-year experience, Theory, research and practice*. University of Groningen, Groningen, The Netherlands, 13-15 May.
- Harré, R., & Lamb, R. (1988). *O Dicionário Enciclopédico de Psicologia*. Psychobabel & Scoob Books. Didcot, OXON, UK.
- Harris, L. (2008). A Phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 5(1), 57-79.
- Harter, J., Schmidt, F., & Keyes, C. (2002). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In C. L. Keyes, & J. Haidt (eds.), *Flourishing: The positive person and the good life* (pp. 205-224). Washington D. C.: *American Psychological Association*.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.) & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 275-386). New York: Wiley
- Harter, S. (1985). The self-perception profile for children. Un-published manual, University of Denver, Denver, CO.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.

- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligan, (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the lifespan*. (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self- concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations*, pp. 1-37. New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology*. Social, emotional and personality development (5th ed., vol. 3, pp. 102-132). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York, US: Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The self. In: Eisenberg, N. et al. (Ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. 6th ed. Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, pp. 505-570.
- Hartman, L., Magalhães, L., & Mandich, A. (2011). What Does Parental Divorce or Marital Separation Mean for Adolescents? A Scoping Review of North American Literature. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52, 490–518.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hattie, J. A. C., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching - a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 507- 542.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hejazi, E., Naghsh, Z., Sangari, A., & Tarkhan, R. (2011). Prediction of academic performance: the role of perception class structure, motivation and cognitive variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 2063-2067.
- Helmke, A., & van Aken, M. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A Longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Henriques, P. (2009). Imagem corporal, auto-conceito e rendimento escolar nos pré-adolescentes. *Dissertação de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico*, apresentada à Universidade de Aveiro.
- Hetherington, E. (2003). Intimate pathways: changing patterns in close personal relationship across time. *Family Relations*, 52, 318-331.
- Hetherington, E. (2006). The influence of conflict, marital problema solving and parenting on children's adjustment in nondivorced, divorced an remarried families. IN Clarke-Stewart & Dunn, J. (Eds.), *Family count: effects on child and adolescent development* (pp. 203-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hetherington, E., & Stanley-Hagen, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: A risk and resilience approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (1), 1129-140.
- Hewitt, P. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopatology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60: 456-470
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardiff, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 2, pp 231-252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Holmbeck, G., Thill, A., Bachanas, P., Garber, J., Miller, K., Abad, M., & Bruno, E. (2008). Evidence-based assessment in psychology: Measures of psychosocial adjustment and psychopathology. *Journal of Paediatric Psychology*, 33(9), 958-980.
- Hull et al., 1988. Self-consciousness and the processing of self-relevant information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54,452-465.

- Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Imaginário, L. (1999). *A Valorização da Formação Profissional através da Alternância*, Coleção Cadernos de Emprego n.º 18, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Irwing, P. (1996). Evaluative and affective dimensions of self-concept: A test of construct validity using structural equations modeling. *Psychological Reports*, 79, 1127-1138.
- Isaksen, S., Lauer, K., & Wilson, G. (2003). An examination of the relationship between personality type and cognitive style. *Creativity Research Journal*, 15, 343- 354.
- James, V., Lederman, G., & Vagt-Traore, B. (2004). Enhancing creativity in the classroom. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*.
- Janeiro, I. (2010). Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 76 (2), 170-177.
- Janeiro, I. (2011). Escala de Atribuições em relação à Carreira (EAC): Um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 5-13.
- Janeiro, I., & Marques, J. (2010). Career coping styles: Differences in career attitudes among secondary students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10 (1), 35 - 46.
- Janeiro, I., & Veiga, F. (2014). Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola. . In *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Livro de Programa e Resumos* (pp. 386-398). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Jang, H., Kim, E., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally-occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188.
- Janosz M., Archambault I., Morizot J., & Pagani L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40.
- Janosz, M. (2012). Outcomes of engagement and engagement as an outcome: Some consensus, divergences and unanswered questions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. A. Wylie (eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 695-703). New York: Springer Science.
- Jegade, R. (1982). A cross-sectional study of self-concept development in Nigerian adolescents. *Journal of Psychology*, 110, 249-261.
- Jehn, K., & Shah, P. 1997. Interpersonal relationships and task performance: An examination of mediating processes in friendship and acquaintance groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72: 775--790.
- Jeynes, W. (2002). Does Parental Involvement Eliminate the Effects of Parental Divorce on the Academic Achievement of Adolescents?. *Journal of Divorce & Remarriage*, 37(1), 101-115.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-28. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Kalil, A., & Ziol-Guest, K. (2008). Parental employment circumstances and children's academic progress. *Social Science Research*, 37, 500-515.
- Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kardash, C., & Wright, L. (1987). Does creative drama benefit elementary school students: a meta-analysis. *Youth Theater Journal*, 2 (1), 11-18.

- Kelley, H. (1983). Analyzing close relationships. In H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. Harvey, T. Huston, G. Levinger, et al. (eds.), *Close relationships* (pp. 20–67). New York: W. H. Freeman.
- Kelly, J., & Emery, R. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resiliency perspectives. *Family Relations*, 52.
- Kember, D., & Leung, D. (2009). Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12, 15-29.
- Kenney-Benson, G., Pomerantz, E., Ryan, A., & Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42, 11–26.
- Kimberly, H., Knight, K., & Thornberry, P. (2012). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156-166.
- Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Knoff, H. (1987). School-based interventions for discipline problems. In C.A. Maher & J. E. Zins (Ed.), *Psychoeducational interventions in the schools: Methodes and procedures for enhancing student competence*. New York: Pergamon Press.
- Kong, Q., Wong, N., & Lam, C. (2003). Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal*, 15 (1), 4-21.
- Korman. A. (1968). Self-esteem, social influence and task performance: Some tests of a theory. Proceedings of the 76th APA convention, 3, 567-568.
- Kruif, R., & McWilliam, R. (1999). Multivariate relationships among developmental age, global engagement, and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 515-536.
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: PUF.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de si mismo*. Barcelona: Oikos-tau.
- L'Écuyer, R. (1992). An experiential-developmental framework and methodology to study the transformations of the self-concept from infancy to old age. In T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 96-134). Albany: State University of New York.
- Ladd, G., & Dinella, L. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190-206.
- LaFontana, K., & Cillessen, A. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19, 130-147.
- Lam, S., & Jimerson, S. (2008). Exploring Student Engagement in School Internationally. The International School Psychology Survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada. In *XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society*. Utrecht: University College Utrecht, 8-13.
- Lam, S., Jimerson, J., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F., Hatzichristo, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an International study from 12 Countries. *School Psychology Quarterly*, 29, 213-232.
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2011). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? the results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*.

- Lam, S., Wong, B., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. A. Wylie (eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York: Springer Science.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Leary, M., Tambor, E., Terdal, S., & Downs, D. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, p.518-530.
- Lee, J., & Shute, V. (2009). The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12. Tallahassee: Florida State University. Recuperado do URL: http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009_e.pdf
- Lee, V., & Smith, J. (1993). Effects of restructuring on the achievement and engagement of midde-grade students. *Sociology of Education*, 66, 164-187.
- Lee, V., & Smith, J. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68, 241-270.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of School Engagement During Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, 47, 233-247.
- Li, Y., Bebiroglu, N., Phelps, E., & Lerner, R. (2008). Out-of-School Time Activity Participation, School Engagement and Positive Youth Development: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development Tufts University. *Journal of Youth Development*, 3.
- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4) 329- 342.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: Commitment and challenge. In P. Grimmett & J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change* (pp. 15-30). New York, NY: Teachers College Press.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2002). The role of motivational beliefs in conceptual change. In M. Limon, & L. Mason (eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 115-135). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lippman, L., & Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: A guide for out-of school time program practitioners. Acedido em 23/05/2013, de https://www.childtrends.org/files/child_trends-2008_10_29_RB_schoolengage.pdf
- Liu, H. (2010). The relation of academic self-concept to motivation among university EFL students. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 20, 207-225.
- Liu, W., C. K Wang, & E. Parkins (2005), "A Longitudinal Study of Students' Academic Self-Concept in a Streamed Setting: The Singapore Context," *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 567-586.
- Llorens, S., Bakker, A., Schaufeli, W., & Salanova, M. (2007). Testing the robustness of the job demands-resources model: Erratum. *International Journal of Stress Management*, 14, 224-225.
- Long, B. & Henderson, E. (1970). Social schemata of school beginners: Some demographic correlates. *Merril-Palmer Quartely*, 16, 305-32.
- López , B. et al. (2008). La influencia del autoconcepto em el rendimiento académico em estudiantes universitários. REOP, Vol. 20, N° 1, 1.º Trimestre, pp. 16-28.
- López-García, K., Esparza, S., Guzmán, F., Alonso, M., & Rodríguez, L. (2009). Expectativas del consumo de alcohol y tabaco en adolescentes escolares. *Revista*

- Loureiro, A. (2006). O trabalho, o conhecimento, os saberes e as aprendizagens dos técnicos de educação de adultos numa ONGDL: contribuições etnográficas para uma renovação da Sociologia da Educação. *Tese (Doutoramento)* – Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Maccoby, E., & Jacklin, C. (1974). *e psychology of sex differences*. Chicago: Stanford University Press.
- Machargo, J. (1996). *Programa para el desarrollo de la autoestima*. PADA. Madrid: Escuela española.
- Maddox, S., & Prinz, R. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 31–49.
- Mahatmya, M., Lohman, B., Matjasko, J., & Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.45-63). New York: Springer.
- Manata, E. (2011). Atitudes dos jovens face à leitura e a si próprios: um estudo com alunos do 7.º e 9.º ano. *Tese de Mestrado em Educação. Área de especialização em Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Marchesi, A. et al (2003). *Qualidade de ensino em tempo de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Marchesi, A., Gil, C., & Colaboradores. (2004). Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004, p 17-33.
- Margolis, H., & McCabe, P. (2006) Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say, Intervention in School and Clinic, 41(4), pp 218-227
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Marques, A. (2014). Envolvimento e Disrupção Escolar em Alunos do 6º e 7º ano de Escolaridade, no Ensino Artístico: Efeitos de um Programa Comunicacional Eclético. *Tese de Mestrado em Educação. Área de especialização em Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Marques, C. & Costa, E. (1996). Atitudes face à escola, auto-conceito de competência e rendimento escolar em alunos do 9º ano. *Social Sciences*, 1-18. Retrieved from http://etasobal.com.sapo.pt/txt/Atit_face_escol_autoconceit_compet_rend_escol.pdf
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: como colaborar?* Lisboa, Texto Editora.
- Marsh, H. (1985). Age and sex effects in multiple dimensions of preadolescent self-concept: a replication and extension. *Australian Journal of Psychology*, 37(2), 197-204.
- Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept. Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*. 2. 77.
- Marsh, H. (1992). The content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*. 84. 43-50.
- Marsh, H. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 59-98). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H. (2005). Self-concept Theory, Measurement and Research into Practice: The role of self-concept in Educational Psychology. Oxford University, Great Britain: *British Psychological Society*.

- Marsh, H. (2005). Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of selfconcept in educational psychology. Durham University: The British Psychology Society.
- Marsh, H., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential Distinctiveness Hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95, p687-706.
- Marsh, H., & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *The British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59–77.
- Marsh, H., & O’Niell, R. (1984). Self-Description Questionnaire III (SDQ III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late-adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Marsh, H., & Parker, J. (1984). Determinants of self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47,213-2.
- Marsh, H., & Parker, J. (1984). Determinants of self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47,213-2.
- Marsh, H., & Yeung, A. (1997). The causal effects of academic self- concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Marsh, H., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Marsh, H., Byrne, B., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-38.
- Marsh, H., Byrne, B., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H., Craven, R., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.
- Martin, A. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/ college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69 (5), 794-824.
- Martins, A. (1993). Insucesso Escolar e apoio Sócio-Educativo, in Martins, A. e Cabrita, I. (1993), A Problemática do Insucesso Escolar, Aveiro, Universidade de Aveiro. Pág.10,12,13,14,15 e 31
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios edições.
- Martins, I. (2002). Literacia científica: dos mitos às propostas. In A. C. Coelho, A. Almeida, J. M. Carmo & M. N. Sousa (Eds.), *Educação em Ciência – VII Encontro Nacional* (pp. 2-10). Faro: Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve.
- McLoyd, V. (1989). Socialization and development in a changing economy: The effects of paternal job and income loss on children. *American Psychologist*, 44, 293-302.
- McWilliam, R., & Bailey, D. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed., pp.230-255). New York: Merrill, Macmillan Publishing Company.
- McWilliam, R., & Bailey, D. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.

- Mead, G. (1934). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press, IL.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Medeiros, M. (1993). Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento – Uma contribuição psicossocial do insucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Tese de Doutoramento*, Universidade dos Açores.
- Melo, M. & Veiga, F. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Sócio-construtivistas. In F. Veiga (coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 263 - 296). Lisboa: Climepsi.
- Mendler, A., & Curwin, R. (1983). *Taking charge in the classroom: A practical guide to effective discipline*. Virgínia: Reston Publishing Company.
- Menning, C. (2006). Nonresident fathering and school failure. *Journal of Family Issues*, 27, 1356–1382.
- Mesa, M. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. In Marcelo, C. (Ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Miles, S., & Stepek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117. doi: 10.1111/j.14678624.2006.00859.x
- Milhano, C., & Marques Pinto, A. (2008). Stress, Criatividade e Engagement em Estudantes do Ensino Superior. In A. Marques Pinto & M. J. Chambel (Eds.) *Burnout e Engagement em Contexto Organizacional. Estudos com amostras portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B., & Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388–422.
- Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário. *Transição da formação inicial para a vida activa. Exame temático no âmbito da OCDE*. Lisboa: ME/DES, 2001.
- Ministério da Educação. *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 (Programme for International Student Assessment)*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade. *Aprender e trabalhar no Século XXI. Tendências e desafios*. Lisboa: MTS, 2000.
- Miranda, B. (2005). Dificuldades de Aprendizagem e Autoconceito. *Tese de Doutoramento*, Universidade do Minho.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203–214.
- Montané, C., et al. (1983). Estudio del perfil de Buenos y malos repetidores: Algunas consideraciones sobre el fracaso escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 43-52.
- Morganti, J., Nehrke, M., Hulicka, H., & Cataldo, J. (1988). Life-span differences in life satisfaction, self-concept, and locus of control. *International Journal of Aging & Human Development*, 26, 45-56.
- Morrison, R. (2009). Are Women Tending and Befriending in the Workplace? Gender Differences in the Relationship Between Workplace Friendships and Organizational Outcomes. *Sex Roles*, 60, 1-13.
- MTS/DETEFP. *Inquérito às necessidades de formação profissional das empresas, 2000-2002*. Lisboa: MTS/DETEFP.
- Musitu, G. (1984). Tipología de la interacción familiar Y autoestima. *III Congreso Internacional de AEDES*, pp.376-381. Madrid.
- Musitu, G., Román, J., & Gracia, E. (1988). *Familia y Educación: Prácticas educativas de*

- los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Mwamwenda, T. (2005). *Psicologia Educacional, uma perspectiva africana*. Maputo: Textos Editores.
- Myers, D., & Baker, K. (1985). Student Discipline and High School Performance, Comunicação apresentada no encontro anual da A.E.R.A., Chicago, Illionis.
- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students, *Journal of Community Psychology*, 12, 276-287.
- Nespor, J. (2000) School Fieldtrips and the Curriculum of Public Spaces, *Journal of*
- Neto, F. (1998). *Psicologia social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2004). Idadismo in Lima, M. E. e Pereira, M. E. (org.) *Estereótipos, preconceitos e discriminação – perspectivas teóricas e metodológicas*, pp. 279-231.
- Neves, O. et al. (1993). *O Sistema de Aprendizagem em Portugal*. Lisboa: IIEFP.
- Neves, S. (2015). Funcionamento Familiar e Autoconceito do Adolescente – percepção de pais e filhos. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica*. Instituto Superior Miguel Torga. Coimbra.
- Newman, P. (1992). Conceptual models of student engagement. *National Center of Effective Secondary Schools*. University of Wisconsin.
- Newmann, F. (1989). Student engagement and high school reform. *Educational Leadership*, 46(5), 34-36.
- Newmann, F., King, M., & Carmichael, D. (2007). Authentic instruction and assessment: Common standards for rigor and relevance in teaching academic subjects. Des Moines, IA: State of Iowa Department of Education.
- Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (eds.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11– 39). New York: Teachers College Press.
- Nickerson, R. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 392-430). New York: Cambridge University Press.
- Noble, N. (1985). *Children of Divorce: A Correlational Study of Understanding of Divorce, Attribution Style, and Classroom Behaviour*. Geogia: EDRS, Reports Research.
- Nobre, A., & Janeiro, I. (2009). Relação entre a Perspectiva Temporal e a Adaptação à Escola em alunos do 9ºano. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.3033-3043). Universidade do Minho, Portugal.
- Nobre, A., & Janeiro, I. (2010). Questionário de Adaptação Escolar e Rendimento Escolar. Um estudo de relação. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho.
- Nobre, A., & Janeiro, I. (2010). *Relação entre a Perspectiva Temporal e a Adaptação à Escola em alunos do 9ºano*. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C.Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.3033 - 3043).
- Nogueira, J., & Veiga, F. (2014). *Relationships as a basis of engagement? Self-efficacy and school engagement of pupils in school*. In Veiga, F. H. (eds.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 373-385). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Norbeck, J. (1997). *Educação de Adultos-Cadernos de formação nº 3: Departamento de educação básica*.
- Nunes, M. (2010). Autoconceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

- Núñez, J., González, J., Garcia, M., González, S., Rocas, C., Álvarez, L., & González, M. (1998). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico*. *Psicothema*, 10, 97-109.
- O'Mara, A., Marsh, H., Craven, R., & Debus, R. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41, 181-206.
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OEDC.
- OCDE (2002). *Education at Glance*. OCDE Indicators. Paris: OCDE.
- OCDE (2003). *Education at glance*. OCDE Indicators. Paris: OCDE.
- OCDE (2006). *Education at glance*. OCDE Indicators. Paris: OCDE.
- OECD (2005). *From education to work: A difficult transition for young adults with low levels of education*. Paris: *OECD Publishing*.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R., & Suh, E. (1999). Cross-cultural variations in predictors of life Satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 980-990.
- Oliveira, A., Vieira, C., Lima, M., Nogueira, S., Alcoforado, L., Ferreira, J., & Zarifis, G. (2011). Developing instruments to improve learning and development of disadvantage seniors in Europe: The paladin project. In Pixel (Ed.), *Conference proceedings of the International Conference The Future of Education* (vol. 1, pp. 268-274). Florence: Simonelli Editore.
- Oliveira, K., Boruchovitch, E., & Santos, A. (2009). Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico no Ensino Fundamental: evidências de validade. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 25(4), 651-656.
- Oliveira, M. (2015). *A arte contemporânea para uma pedagogia crítica na formação inicial de professores*. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- OPES (2001). *As saídas do ensino secundário. Que expectativas?*, Lisboa: ME.
- OPES (2002). *A formação de nível secundário e a inserção profissional*. Lisboa: ME.
- Oriel, K., George, C., & Blatt, P. (2008). The Impact of a Community Based Exercise Program in Children and Adolescents with Disabilities: A Pilot Study. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, v27 (1), 5-20.
- Ortuño, V., Paixão, P., & Janeiro, I. (2013). O tempo subjectivo como instrumento (des)adaptativo no processo desenvolvimental. *Análise Psicológica*, 2, 159-170.
- Osborne, J. (1996). Academics, self-esteem, and race: A look at the underlying assumptions of the disidentification hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 449-455.
- Osborne, R. (1982). Some aspects of students' views of the world. *Research in Science Education*, 10, 11-18.
- Osborne, W., & LeGette, H. (1982). Sex, race, grade, level and social class differences in self-concept. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 14, 195-201.
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible Selves as Roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.
- Paiva, M. O. A., & Lourenço, A. A. (2007). Conflitos Negociados na Escola - estudo comparativo entre escolas com características urbanas, suburbanas e rurais. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11, 41-71.
- Papalia, D., & Wendkos, S. (1995). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. Mexico, Mc Graw Hill.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: The McGraw

- Hill de Portugal.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2007). *Desenvolvimento humano*. (8.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Parker, J. (2000). Parent structure and support and adolescent problems: delinquency, substance abuse, and peer and self-esteem deficits. *Dissertation in Family and child development*, submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Pedroso, P. (1993). *Formação profissional inicial*. Lisboa: ICS/IPJ.
- Pedroso, P. (1996). Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas. *Inovação*, 9 (3), 263-282.
- Pedroso, P. (1996). Formação em alternância: analisar os conceitos, orientar as práticas. *Formar*, 7, 6-16.
- Peixoto, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp.5 1-69). Lisboa: I.S.P.A.
- Peixoto, F. (1999). Escala de Percepção da Relação com a Família. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 468-474). Braga: APPORT.
- Peixoto, F. (2003). Auto-Estima, Auto-conceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar. *Dissertação de Doutoramento em Psicologia*, Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das Relações Familiares, Auto-estima, Auto-conceito e Rendimento Académico. *Análise Psicológica*, 22, 235-244.
- Peixoto, F. (2013). Efeitos do desempenho escolar sobre o autoconceito, auto-estima global e emoções em pré-adolescentes, 35^a Conferência da Associação Internacional de Psicologia Escolar, Porto, 2013 (Comunicação).
- Peixoto, F., & Almeida, L. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (eds.). *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 632- 640). Braga: Apport.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (1999). Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 632-640). Braga: APPORT.
- Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, 11, 401-413.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9.
- Pelham, B., & Swann, W. (1989). From conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 672-680.
- Perdue, N., Manzeske, D., & Estell, D. (2009). Early predictors of school Engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084 - 1097.
- Pereira, S. (1991). Escola Empresa: uma relação fundamental. *Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o Ensino Profissional*, GETAP/M.E.
- Perkins, B. (2006). Where we learn: The CUBE survey of urban school climate. A Project of the Urban Student Achievement Task Force. Alexandria: National School Boards Association.
- Phillips, T. (2012). The Influence of Family Structure Vs. Family Climate on Adolescent WellBeing. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 29, 103–110

- Piers, E. (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Fell About Myself)*. (2ª edição). Tennessee: Counsellor Recording and Tests.
- Piers, E., & Harris, D. (1964). Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95.
- Piers, E., & Harris, D. (1964). Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95.
- Piers, E., & Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (2ª Ed.). Wilshire Boulevard, CA: Western Psychological Services.
- Pinto da Silva, M., & Nogueira, J. (2008). A Auto-eficácia: Implicações em contexto militar. *Revista de Psicologia Militar*, 17, 11-25
- Pinto, A., Gatinho, A., Antunes, M., Cardoso, J., Veríssimo, M., & Santos, A. (2013). Convergência (ou não) do Modelo Interno do Self, do Autoconceito e da Autoestima em Crianças Pré-Escolares. In Associação Portuguesa de Psicologia (Ed.), *Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 21-30). Aveiro, Portugal: *VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Consultado a partir da fonte http://www.viiiisnip2013.com/livro_atas.pdf.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MLSQ). University of Michigan.
- Plomin, R., & DeFries, J. (1985). *Origins of individual differences in infancy: The Colorado Adoption Project*. New York, NY: Academic Press.
- Plucker, J., Beghetto, R., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-97.
- Pope, A., McHale, S., & Craighead, W. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Pope, A., McHale, S., & Craighead, W. (1996). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, history, practice*. London: Routledge.
- Protinsky, H., & Wilkerson, J. (1986). identidade do ego, egocentrismo e operações formais. *Adolescência*, 21, 461-466.
- Pryor, C., Wilkinson, S., Harris, J., & Trovato, J. (1989). Grade repetition and psychological referrals in relation to Child Behaviour Checklist scores for students in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 26, 230-242.
- Purdie, N., Carroll, A., & Roche, L. (2004). Parenting and adolescent self-regulation. *Journal of Adolescence*, 27, 663-676.
- Quiles, M., & Espada, J. (2009). *Educar para a auto-estima: Propostas para a escola e para o tempo livre* (2ª Ed.). Sintra: K Editora.
- Radovan, M. (2011). The relationship between distance students' motivation, their use of learning strategies, and academic success. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 216-222.
- Raftery, J., Grolnick, W., & Flamm, E. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a Home-School Partnership Model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 343–364). New York: Springer.
- Rank, J., Pace, V., & Frese, M. (2004). Three avenues for future research on creativity, innovation and initiative. *Applied Psychology*, 53(4), 518–528.
- Raposo, H., Figueiredo, B., Lamela, D., Nunes Costa, R., Castro, M., & Prego, J. (2011). Ajustamento da criança à separação ou divórcio dos pais. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(1), 29-33.
- Raspa, M., McWilliam, R., & Ridley, S. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12, 209-224.

- Raty, H., & Snellman, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behaviour and Personality*, 20 (1), 23-34.
- Raymond, D., & Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiales. Une problématique divergente et complexe. In Raymond, D.; Lenoir, Y. (Éds.) (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Les changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Paris: DeBoeck.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579–595.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. 36(4), 257-267.
- Rege, M., Telle, K., & Votruba, M. (2008). *Parental job loss and children's school performance*. Working paper. University of Stavanger.
- Reis, H., Collins, W., & Berscheid, E. (2000). *The Relationship Context*. Lisboa.
- Reis, P. (2009). A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/342/1/Ser%20professor%20de%20Portugu%C3%AAs%20-%20SML.pdf>
- Remine, M., Care, E., & Grbic, M. (2009). Deafness, Teacher-of-the-Deaf Support and Self-Concept in Australian Deaf Students. *Deafness and Education International*, v11 n3 p116-131 (EJ853575) Obtido em <http://www.eric.ed.gov/>
- Renninger, K. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 373–404). San Diego, CA: Academic Press.
- Reynolds, W. (1988). Measurement of academic self-concept in college students. *Journal of Personality Assessment*, 52, 223-240.
- Ribeiro, J. (2001). Mental Health Inventory: Um Estudo de Adaptação à População Portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2 (1), 77-99.
- Robu, V., & Sandovici, A. (2013). Modeling the antecedents and outcomes of student engagement with school: An exploratory study of Romanian Adolescents. In Veiga, F. H. (Orgs.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 143- 161). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, E. (2011). O Comportamento Alimentar, o Autoconceito e a Obesidade Infanto-juvenil. *Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica*. Braga: Escola de Psicologia. Universidade do Minho.
- Rogers, C. (1967). The process of the basic encounter group. In C. R. Bugental. *Challenges of humanistic psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. (1982). *A social psychology of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rogers, C., & Dymond, R. (1954). *Psychotherapy And Personality Change*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Rohall, D., Prokopenko, O., Ender, M., & Mattheus, M. (2014). The Role of Collective and Personal Self-Esteem in a Military Context. *Current Research in Social Psychology*, 22(2), 10-21.
- Rola, A., & Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do 7.º e do 9.º Ano. In F. H. Veiga (Org.), *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação – Livro de Programa e Resumos* (pp. 221–222). Lisboa: IE.
- Roque, M. (2003). Autoconceito profissional e pessoal dos professores de ciências e de outros grupos disciplinares. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologias.

- Roscigno, V., & Ainsworth - Darnell, J. (1999). Race and cultural/educational resources: Inequality, micro political processes, and achievement returns. *Sociology of Education*, 72, 158 - 178.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls, & A. G. Greenwald (eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 107-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Rosenthal, T. L., & Zimmerman, B. J. (1978). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.
- Rueger, S., Malecki, C., & Demaray, M. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61.
- Ruthven, K., & Goodchild, S. (2008). Linking research with teaching: Towards synergy of scholarly and craft knowledge. In L. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (2nd ed., pp. 565-592). New York, NY: Routledge.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Saboga, A. (2008). Um olhar sobre a aprendizagem nível III em Portugal – notas sobre um estudo de caso. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 45 (3), 133-156.
- Sahil, S. (2010). A structural model of the relationship between teacher, peer, and parental support, behavioral engagement, academic. Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescents. *PhD thesis in Philosophy*. University of Malaysia;
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2009): *El engagement de los empleados. Cuando el trabajo se convierte en pasión*, Madrid, Alianza Editorial.
- Santos, F., & Veiga, F. (2007). A gravidade da violência e da indisciplina escolar dos alunos percebida por pais e encarregados de educação. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Livro de Actas do IX Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 75-83). A. Coruña, Universidad da Coruña: *Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación*.
- Sarbin, T. (1954). Role theory. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*. Massachusetts: Addison-Welley.
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2007), "Work engagement: an emerging psychological concept and its implications for organizations", in Gilliland, S.W., Steiner, D.D. and Skarlicki, D.P. (Eds), *Research in Social Issues in Management: Managing Social and Ethical Issues in Organizations*, Vol. 5, Information Age Publishers, Greenwich, CT.
- Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schick, H., & Phillipson, S. (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters? *High Ability Studies*, 20(1), 15-37.
- Schunk, D., & Mullen, C. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. J. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). New York: Springer.
- Schussler, D. (2009). Beyond content: How teachers manage classrooms to facilitate intellectual engagement for disengaged students. *Theory into Practice*, 48(2), 114-121.

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). Windsor, UK: Nfer-Nelson.
- Senos, J. (1997). Identidade Social, Auto-estima e Resultados Escolares. *Análise Psicológica*, 15, 123-137.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2(XVI), 267-276.
- Serra, A. (1986). *A importância do autoconceito*. Psiquiatria Clínica, 7 (2), pp. 57-66.
- Serrano, G. (2004). Metodologias de investigação em animação sociocultural. In J. Trilla (eds.), *Animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos* (pp. 101-122). Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sharkey, J., You, S., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45, 402-418.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Validation of constructo interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shell, D., & Husman, J. (2008). Control, motivation, affect, and strategic self-regulation in the college classroom: A multidimensional phenomenon. *Journal of Educational Psychology*, 100, 443-459.
- Shi, S., Bonk, C., Tan, S. & Mishra, P. (2008). Getting in sync with synchronous: The dynamics of synchronous facilitation in online discussions. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 5 (5), 3-27.
- Silva, A. (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida. In ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de setembro. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85- 87103-39-0.
- Simões, M. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31, 1, 2 e 3, 195-210.
- Simões, M. (2001). *O interesse do autoconceito em educação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement among Early Adolescents. *Youth, & Society*, 4, 3-25.
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C., & Anderson, A. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-42.
- Skaalvik, E., & Hagtvet, K. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-45). New York: Springer Science.
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. A. Wylie (eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.

- Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1), 22-32.
- Sledge, S., Miles, A., & Coppage, S. (2008): "What role does culture play? A look at motivation and job satisfaction among hotel workers in Brazil". *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 1667-1682.
- Song, S., & Olshfski (2008). Friends at Work: A Comparative Study of Work. Attitudes in Seoul City Government and New Jersey State Government. *Administration and Society*, 40(2), 147-169.
- Souza, M., & Puente-Palacios, K. (2007). Validação e testagem de uma escala de autoconceito profissional. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 7 (2), 78-94.
- Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M., & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em estudo*, 8(1), 67-76.
- Stevens, A., & Schaller J. (2011). Short-run effects of parental job loss on children's academic achievement. *Economics of Education Review*, 30, 289-299.
- Strazdins, L., Shipley, M., Clements, M., & Broom, D. (2010). Job quality and inequality: Parents' jobs and children's emotional and behavioural difficulties. *Social Science & Medicine*, 70, 2052-2060.
- Sureda, I. (1998). Autoconceito y Adolescencia: Teoría, medida y multidimensionalidad. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Sureda, I. (2001). Cómo mejorar el autoconceito. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de secundaria (Madrid, CCS).
- Tabernero, S. (2012). Rendimiento Académico y Autoconceito en Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria Según el Género, *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, Vol. 3, n.º 2, julho, pp. 175-193.
- Taveira, M., Veiga, F., Oliveira, I., Neves, L., & Galvão, D. (2013). Envolvimento escolar e exploração vocacional: Perfis de alunos do ensino básico e secundário. In F.H. Veiga (Chair), *Envolvimento dos alunos na escola: Uma nova escala de avaliação e suas oscilações em função de variáveis contextuais e pessoais*. Simpósio no I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Lisboa, Portugal.
- Taylor, L., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Aggression at School. *Aggressive Behavior*, 33, 130-136. Retrieved from http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/55938/1/20174_ftp.pdf
- Thomas, J. (1973). *Self-concept in psychology and education: A review of the research*. Windsor: NFER.
- Thomas, J., Bol, L., Warkentin, R., Wilson, M., Strage, A., & Rohwer, W. (1993). Interrelationships among students study activities, self-concept of academic ability, and achievement as a function of characteristics of high-school biology courses. *Applied Cognitive Psychology*, 7, 499-532.
- Tinio, M. (2009). Academic Engagement Scale for Grade School Students. In *The Assessment Handbook* (vol. 2, pp. 64-75). PEMEA.
- Torres, A., Monteiro, T., Silva, F., & Cabrita, M. (2000). *Men and Women between Family and Work in Portugal*. Work and Organisation Research Center, Tilburg, the Netherlands.
- Tschann, J. et al. (1989). Family Process and Children's Functioning during Divorce.

- Journal of Marriage and the Family*, 51, 2, 431-444.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (5ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tufeanu, M. (2013). The relationship between academic underachievement and engagement in school among adolescents. In *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Livro de Programa e Resumos* (p. 336). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Vallés, A., & Vallés, C. (1995). *Autoestima*. Madrid: Alcoy. Marfil.
- Van Houte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- Vasconcelos, M. (1995) A imagem corporal no período peripubertário - Comparação de três grupos étnicos numa perspectiva biocultural. *Dissertação apresentada às provas de Doutoramento no ramo de Ciências do Desporto, especialidade de Antropologia do Desporto*. Porto. F.C.D.E.F., Universidade do Porto.
- Vaz-Serra, A. (1985). O inventário clínico de auto-conceito. Trabalho apresentado no I Congresso Português de Terapia Comportamental. Coimbra. Acedido em 20.12.2016 <http://rihuc.huc.minsaude.pt/bitstream/10400.4/188/1/O%20Invent%C3%A1rio%20CI%C3%ADnico%20de%20AutoConceito,%20p%5B1%5D.%206784,%201986.pdf>
- Vaz-Serra, A. (1986). A importância do autoconceito, *Psiquiatria Clínica*, 7 (2): 57-66.
- Vaz-Serra, A. (1986). *O Inventário Clínico de Auto-Conceito*. *Psiquiatria Clínica*, 7, 67- 84.
- Veiga, F. (1988). Disciplina materna, autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, pp. 47-56.
- Veiga, F. (1989). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”. *Psicologia*, VII(3), 275-284.
- Veiga, F. (1991). Autoconceito e Disrupção Escolar dos Jovens: Conceptualização, Avaliação e Diferenciação. *Tese de doutoramento*, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Veiga, F. (1992). Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. *Revista de Educação*, 2, 23-33.
- Veiga, F. (1995). Autoconceito e desempenho escolar dos jovens: Análise por grupos com diferente valorização do sucesso. In *The Child’s Future in School, Family and Society*, 179 - 188. Campinas: Átomo.
- Veiga, F. (1996). Autoconceito e realização dos jovens em Ciências e Matemática. *Revista de Educação* 5, 41-53.
- Veiga, F. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século edições (2ª edição).
- Veiga, F. (1999). Família e violência dos jovens nas escolas. In *VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho, 6-9 de Outubro.
- Veiga, F. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*. 5(1), 39-48.
- Veiga, F. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3ª Ed.). Lisboa: Fim de Século. (3ª Edição).
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441- 450.
- Veiga, F. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 813-819. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>

- Veiga, F., & Antunes, J. (2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4805>
- Veiga, F., & Domingues, D. (2012). A Escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: uma versão com repostas de um a seis. In *Atas do 12º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação* (pp.223-238), ISPA, Lisboa.
- Veiga, F., & Leite, A. (2016). Adolescents' Self-concept Short Scale: A version of PHSCS. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, pp. 631-637. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.079>
- Veiga, F., Antunes, J., Fernandes, L., Guerra, T., & Roque, P. (2003). Motivação Escolar Dos Alunos: Um Estudo do “*Inventory of School Motivation*”. In *actas do VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, realizado em 24, 25 e 26 de Setembro de 2003, pela Universidade do Minho e pela Universidade da Corunha. Corunha: Universidade da Corunha.
- Veiga, F., Burden, R., Pavlovic, Z., Moura, H., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola: Análise em função dos direitos percebidos e ano de escolaridade. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6
- Veiga, F., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veiga, F., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46, 3- 47.
- Veiga, F., García, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009). The differentiation and promotion of students' rights in Portugal. *School Psychology International*, 30, 421-436.
- Veiga, F., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. doi: 10.1387/RevPsicodidact.12671.
- Veiga, F., Gonçalves, V., Caldeira, M., & Zuniga, P. (2006). Representações dos professores acerca de si mesmos: Adaptação Portuguesa da Escala “Teacher Self-concept evaluation scale”. Estudo apresentado no *XIV Colóquio Internacional da AFIRSE/AIPELF*, sobre o tema “Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas”, realizado em 16, 17 e 18 de fevereiro de 2006, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F., Gonçalves, V., Caldeira, M., & Zuniga, P. (2006). Representações dos professores acerca de si mesmos: Adaptação portuguesa da escala “*Teacher self-concept evaluation scale*”. Estudo apresentado no *XIV Colóquio Internacional da AFIRSE/AIPELF*, sobre o tema “Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas”, realizado em 16, 17 e 18 de Fevereiro de 2006, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F., & Ochoa, M. (2010). Escala de envolvimento dos alunos na escola: primeiros elementos da adaptação portuguesa da “student engagement in

- school scale". In *Livro de Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 401-408). Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, F., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2013). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In *Veiga, F. H. (eds.), Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 38-57). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Veiga, F., Robu, V., Appleton, J., Festas, I., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school: Analysis according to self-concept and grade level, Trabalho apresentado em EDULEARN14 Conference, In *Proceedings of EDULEARN14 Conference*, Barcelona.
- Veiga, F., Robu, V., Moura, H., Goulão, F., & Galvão, D. (2013). Students' engagement in school, academic aspirations, and sex. In *Veiga, F. H. (eds.), Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 348-360). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Veiga, F., Roque, P., Guerra, T., Fernandes, L., & Antunes, J. (2003). Autoconceito profissional dos professores: construção de uma escala de avaliação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol. 10, N. 8, 2501-2513.
- Veiga, F., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L., & Galvão, D. (2013). Students' engagement in school and peer relations: A literature review. In *Veiga, F. H. (eds.), Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 196-211). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Veiga, F., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L., & Galvão, D. (2014). Student's engagement in school and peer relations: A literature review. In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Villa, A. (1992). Autoconcepto & Educación. Teoría medida y práctica pedagógica, Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria.
- Villa, A. & Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 239-255.
- Villas-Boas, M. (2001). Escola e Família – Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Voelkl, K. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Ed. Antídoto.
- Waetjen, W. (1972). Self-concepts as a learner scale. In M. Argyle & V. Lee (Eds.), *Social Relationships*, Portsmouth: Grosvenor Press.
- Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1–12.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school, *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wang, M., Willet, J., & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.
- Warshawsky, N., Heavens, D., & Knafl, G. (2012). The influence of interpersonal relationships on nurse manager's work engagement and proactive work behavior. *The journal of nursing administration*, 42(9), 418-425
- Wästlund, E., Norlander, T., & Archer, T. (2001) Exploring cross-cultural differences in self-concept: A meta analysis of Self Description Questionnaire-1. *Cross-Cultural Research*, 35(3), 280-302.

- Weiss, C., Carolan, B., & Baker-Smith, C. (2009). Big School, Small School: (Re)Testing Assumptions about High School Size, School Engagement and Mathematics Achievement. *J Youth Adolescence*, 39, 163 – 176.
- Wellborn, J., Connell, J., & Skinner, E. (1989). The Student Perceptions of Control Questionnaire (SPOCQ). Technical Report, University of Rochester, Rochester, NY
- Wells, E., & Marwell, G. (1976). Self-esteem its conceptualisation and measurement. London: *Sage Publications*.
- Wentzel, K. (2003). School adjustment. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of psychology, Vol. 7: Educational Psychology* (pp. 235–258). New York: Wiley.
- Wentzel, K. (2012). Adolescents' relationships with teachers and peers. In T. Wubbels, J. van Tartwijk, P. den Brok, & J. Levy (eds.), *Advances in Learning Environments. SENSE Publishers*.
- Wentzel, K., & Looney, L. (2007). Socialization in school settings. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization. Theory and research* (pp. 382-403). New York/London: The Guilford Press.
- Wentzel, K., Barry, C.M., & Caldwell, K.A.(2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- Wentzel, K., Battle, A., Russel, Sh., & Looney, L. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 35, pp. 193-202.
- Wentzel, K., McNamara-Barry, C., & Caldwell, K. (2004). Friendships in Middle school: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- Wigfield, A., & Karpachian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.
- Wigfield, A., Eccles, J., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon, & N. Eisenberg (eds.), *Handbook of child psychology*, 6th Ed. Vol.3. Social, emotional, and personality development (pp. 933–1002). New York: Wiley.
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.
- Willms, J. (2000). Student engagement an school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structure and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Woodward, K. (2007). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T. T. da Silva, (Org.), *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. London: Pearson Longman.
- Wylie, R. (1974). The self-concept: A review of methodological considerations and measuring instruments. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept (vol. 2): Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *J. Adolesc*, 31, 1 –16. doi: 10.1016/0191-8869(94)90218-6
- Yonezawa, S., Jones, M., & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all

- students. *Journal of Educational Change*, 10, 191-209.
- Zagenczyk, T., Scott, R., Gibney, A., Murrell, & Thatcher, J. (2010). 'Social Influence and Perceived Organizational Support: A Social Networks Analysis', *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 111(2), 127-138.
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2011). Non-institutional influences and student perceptions of success. *Studies in Higher Education*, 36(2), 227-242.
- Ziller, R. Baila, D. & Watson, N. (1977). Developmental and experimental determinants of self-image disparity in institutionalized and noninstitutionalized retarded and normal children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 81-87.
- Zimmer-Gembeck, M., & Locke, E. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence*, 30, 1-16.
- Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911-933.
- Zimmerman, B., & Martinez-Ponz, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

URL's Consultados

<http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11041.htm>

<http://eurotuteur.ac-strasbourg.fr/>

<http://www.cedefop.eu.int/>

<http://www.iefp.pt>

http://www.iqf.gov.pt/Refernet/documentos/actividades/linha2/thematic_analysis_4.pdf

<http://www.krivet.re.kr/>

<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a02.pdf>

<http://www.trainingvillage.gr/>

<http://cieae.ie.ul.pt/2013/>

www.cedefop.europa.eu

ANEXOS

Anexo A – Pedido de autorização ao Senhor Delegado Regional do Norte do IEFP IP

António Augusto Gomes Leite
Rua do Sol, nº 121
3700-561 Arrifana VFR

Exmo. Senhor
Delegado Regional do Norte do I.E.F.P. IP

Rua Eng.º Ezequiel Campos, nº 488

4149-004 PORTO

Assunto: Pedido de autorização

20/09/2013

Exmo. Senhor Delegado Regional

No âmbito do curso de doutoramento em psicologia da educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, intitulado “**Atitudes do indivíduo face a si próprio e envolvimento na escola: um estudo com alunos do sistema Aprendizagem em Alternância/Dual**”, pretendo fazer investigação nos Centros de Emprego e Formação Profissional do IEFP, IP, em Braga, Porto e Entre Douro e Vouga. A recolha de dados será feita em plataforma digital e abrangerá uma amostra representativa do público-alvo destes três Centros de Emprego e Formação Profissional. O inquérito a administrar é constituído por escalas específicas, como:

- *Exploring student engagement in school internationally Scale* (Lam et al., 2012; Robu, no prelo);
- *Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional* (Veiga, 2013);
- *Piers-Harris Children’s Self-Concept-Scale* (Piers, 2002), incluindo, ainda, a recolha de dados sociodemográficos.

O estudo procurará responder a questões de estudo específicas (naturalmente derivados do problema de investigação formulado), todas elas centradas em alunos

da Aprendizagem em Alternância. A análise dos resultados incluirá a sua consideração em função de variáveis pessoais e escolares (como o género, o ano de escolaridade e a satisfação com o curso), bem como outras variáveis do contexto familiar. Espera-se encontrar implicações para a prática educativa, bem como sugestões de novos estudos.

Assim, venho, por este meio, solicitar a Sua superior autorização para o desenvolvimento deste trabalho que desejo e espero, poderá constituir-se um subsídio importante para o estudo deste subsistema de ensino de formação profissional em Portugal.

Aceite os melhores cumprimentos,

António Leite

Anexo B –Pedido de autorização ao Senhor Presidente do Conselho Diretivo do IEFP ^{IP}

António Augusto Gomes Leite
Rua do Sol, nº 121
3700-561 Arrifana VFR
adeleite@sapo.pt

Registado
c/AR

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Diretivo do I.E.F.P. IP

Rua de Xabregas, 52

1949-003 LISBOA

Assunto: Pedido de autorização

20/12/2013

Exmo. Senhor Presidente

No âmbito do curso de doutoramento em psicologia da educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, intitulado “***Atitudes do indivíduo face a si próprio e envolvimento na escola: um estudo com alunos do sistema Aprendizagem em Alternância***”, pretendo fazer investigação nos Centros de Emprego e Formação Profissional do IEFP, IP, em Braga, Porto e Entre Douro e Vouga. A recolha de dados será feita em plataforma digital e abrangerá uma amostra representativa do público-alvo destes três Centros de Emprego e Formação Profissional. O inquérito a administrar é constituído por escalas específicas, como:

- *Exploring student engagement in school internationally Scale* (Lam et al., 2012; Robu, no prelo);
- *Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional* (Veiga, 2013);
- *Piers-Harris Children’s Self-Concept-Scale* (Piers, 2002), incluindo, ainda, a recolha de dados sociodemográficos.

O estudo procurará responder a questões de estudo específicas (naturalmente derivados do problema de investigação formulado), todas elas centradas em alunos da Aprendizagem em Alternância. A análise dos resultados incluirá a sua consideração em função de variáveis pessoais e escolares (como o género, o ano de escolaridade e a satisfação com o curso), bem como outras variáveis do


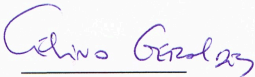
contexto familiar. Espera-se encontrar implicações para a prática educativa, bem como sugestões de novos estudos.

Assim, venho, por este meio, solicitar a Sua superior autorização para o desenvolvimento deste trabalho que desejo e espero, poderá constituir-se um subsídio importante para o estudo deste subsistema de ensino de formação profissional em Portugal.

Em anexo envio os instrumentos de investigação.

Aceite os mais respeitosos cumprimentos,

Anexo C – Correspondência trocada com o IEFP^{IP}

			
INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP			
DELEGAÇÃO REGIONAL DO NORTE			
<div>António Augusto Gomes Leite Rua do Sol, nº 121 3700-561 Arrifana VFR</div>			
Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Endereço
		4115/DN/DR	Rua Eng. Ezequiel Campos, 488 4149-0004 Porto Telefone 22 615 92 00/Fax: 22 615 92 88 E-mail: dnncom@iefp.pt
			Data: 24/09/2013
ASSUNTO: Pedido de Dados			
<p>Para melhor podermos analisar o seu pedido e propormos superiormente o seu eventual deferimento, serve o presente ofício para solicitar V.Exa. cópia do inquérito que pretende administrar aos Formandos do IEFP, no âmbito do Curso de doutoramento em Psicologia da Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, intitulado "Atitudes do Indivíduo face a si próprio e envolvimento na escola: um estudo com alunos do sistema de Aprendizagem em Alternância /DUAL".</p> <p>Agradecemos também o envio de um contato telefónico para posteriores esclarecimentos.</p> <p>Com os meus cumprimentos,</p> <p>A Coordenadora do Núcleo de Apoio Técnico e Relações Externas</p> <p> [Celina Geraldes]</p>			
Mod. IEFP - 9820 090			
SV			
www.iefp.pt Mod. IEFP 9820 010			

Anexo D – Autorização do IEFP ^{IP}

Data: Qui, 24 Abr 2014 [11:16:44]

De: Celina Geraldes <celina.geraldes@iefp.pt>

Para: "adeleite@sapo.pt" <adeleite@sapo.pt>

Cc: César Ferreira <cesar.ferreira@iefp.pt>, António Pinheiro <antonio.pinheiro@iefp.pt>, Rui Valente <rui.valente@iefp.pt>, Ricardo Faria <ricardo.faria@iefp.pt>, Sílvia Vieira <silvia.vieira@iefp.pt>

Assunto: Pedido de António Leite - Pesquisa para Doutoramento em Psicologia

Bom dia Dr. António Leite

Não âmbito do curso de doutoramento em psicologia da educação, intitulado **"Atitudes do indivíduo face a si próprio e envolvimento na escola: um estudo com alunos do sistema Aprendizagem em Alternância"**, serve o presente para informar V. Exa. que foi superiormente autorizado pelo Presidente do Conselho Diretivo do IEFP, a investigação nos Centros de Emprego e Formação Profissional de Braga, Porto e Entre Douro e Vouga.

Para que possamos articular com as unidades orgânicas indicadas, agradecemos que nos informasse dos trâmites para a sua concretização, uma vez que pretende que a recolha de dados seja feita em plataforma digital.

Após leitura atenta ao inquérito julga-se oportuno as seguintes considerações:

Consideramos que deviam ser clarificados os termos e designações utilizadas no inquérito, uma vez que nem todas correspondem à terminologia utilizada em formação profissional o que poderá implicar que não sejam atingidos os objetivos que se pretendem.

Como o público-alvo são formandos da modalidade da Aprendizagem questões como *"Fico nervoso quando o professor me faz perguntas"*, *Falto à escola sem uma razão válida"* e, ainda *"Sou dos últimos a ser escolhido (a) nas brincadeiras e nos desportos"*, poderão não ser identificadas pelos inquiridos no contexto dos cursos de formação que frequentam. Propomos que seja substituído professor por **formador**, escola por **Centro de Formação**.

Ao dispor para os esclarecimentos que julgue convenientes.

Celina Geraldes

Direção de Serviços de Planeamento, Gestão e Controlo

Rua Engº Ezequiel Campos, 488 - 4149-004 Porto - PORTUGAL

Tel: +351 226 159 200

Fax: +351 226 159 288 (Ext. 3133)

Ext: 101129

ANEXO E - PHCSCS V1-6: Nova versão da PHCSCS-2 *Piers-Harris Children's Self-Concept-Scale* (Veiga, 2006)

escala: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo muito), 3 (discordo), 4 (concordo), 5 (concordo muito) e 6 (concordo totalmente)									
1. Os meus colegas de turma troçam de mim*									
2. Sou uma pessoa feliz									
3. Tenho dificuldades em fazer amizades*									
4. Estou triste muitas vezes*									
5. Sou uma pessoa esperta									
6. Sou uma pessoa tímida*									
7. Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas*									
8. A minha aparência física desagrada-me*									
9. Sou um chefe nas brincadeiras e nos desportos									
10. Fico preocupado(a) quando temos testes na escola*									
11. Sou impopular*									
12. Porto-me bem na escola									
13. Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha*									
14. Crio problemas à minha família*									
15. Sou forte									
16. Sou um membro importante da minha família									
17. Desisto facilmente*									
18. Faço bem os meus trabalhos escolares									
19. Faço muitas coisas más*									
20. Porto-me mal em casa*									
21. Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares*									
22. Sou um membro importante da minha turma									
23. Sou nervoso(a)*									
24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma									
25. Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas*									
26. Os meus amigos gostam das minhas ideias									
27. Meto-me frequentemente em sarilhos*									
28. Tenho sorte									
29. Preocupo-me muito*									
30. Os meus pais esperam demasiado de mim*									
31. Gosto de ser como sou									
32. Sinto-me posto de parte*									
33. Tenho o cabelo bonito									
34. Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a)									
35. Gostava de ser diferente daquilo que sou*									
36. Odeio a escola*									
37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos*									
38. Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas*									
39. Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias									
40. Sou infeliz*									
41. Tenho muitos amigos									
42. Sou alegre									
43. Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas*									
44. Sou bonito(a)									
45. Meto-me em muitas brigas*									
46. Sou popular entre os rapazes									
47. As pessoas embirram comigo*									
48. A minha família está desapontada comigo*									
49. Tenho uma cara agradável									
50. Quando for maior, vou ser uma pessoa importante									
51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar*									
52. Esqueço o que aprendo*									
53. Dou-me bem com os outros									
54. Sou popular entre as raparigas									
55. Gosto de ler									
56. Tenho medo muitas vezes*									
57. Sou diferente das outras pessoas*									

[illegible]

Anexo G – Recolha de dados sociodemográficos

Questionário GLOB

Nas frases que se seguem, faz um X apenas num dos espaços em branco;

1- O teu pai lida contigo de uma forma:

☐ autoritária ☐ compreensiva ☐ indiferente ☐ imprevista (inconstante)

2- A tua mãe lida contigo de uma forma:

☐ autoritária ☐ compreensiva ☐ indiferente ☐ imprevista (inconstante)

3- Consideras-te um(a) aluno(a) criativo(a)? ☐ Não ☐ Sim

4- Os teus professores consideram-te criativo(a)? ☐ Não ☐ Sim

5- Consideras-te sobredotado(a)? ☐ Não ☐ Sim

6- E os teus professores consideram-te sobredotado(a)? ☐ Não ☐ Sim

7- Os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem? ☐ Não ☐ Sim

8- Os teus professores acham que sentes atração pelo trabalho difícil? ☐ Não ☐ Sim

9- Costumas ver muito a televisão? ☐ Não ☐ Sim

10- Gostas de ver filmes agressivos na TV? ☐ Não ☐ Sim

11- Os teus pais estão separados ou divorciados? Não ☐ Sim ☐

12- O teu pai está desempregado? ☐ Não ☐ Sim

13- A tua mãe está desempregada? ☐ Não ☐ Sim

14- Até que ano de escolaridade pretendes estudar? ____

15- Que profissão gostarias de vir a ter? _____

16- Qual é a tua nacionalidade? _____

17- E a do teu pai? _____

18- E a da tua mãe? _____

19- Refere três sentimentos positivos que o Centro desperta em ti:

20- Refere três sentimentos negativos que o Centro desperta em ti:

21- Queres acrescentar alguma coisa? _____

O NOSSO MUITO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo H – Escala de Autoconceito de 30 itens

Adolescents' Self-concept Short Scale (ASCSS) - A short version of PHCSCS

This questionnaire seeks to know the perceptions that you have about others and that you have about yourself in relationship with others. Please answer the questions according to your experience, thoughts and feelings. There are no right or wrong answers. Your answers are going to be used only for investigation purpose and your personal information is going to be kept confidential. Please fill in the circle of the number that best represents your opinion, according to the following criteria: (1) total disagreement, (2) disagreement, (3) more disagreement than agreement, (4) more agreement than disagreement, (5) agreement, (6) total agreement.

-
- ①②③④⑤⑥ 01. PH56. I am often afraid. (-)
①②③④⑤⑥ 02. PH44. I am good-looking.
①②③④⑤⑥ 03. PH27. I often get into trouble. (-)
①②③④⑤⑥ 04. PH32. I feel left out of things. (-)
①②③④⑤⑥ 05. PH02. I am a happy person.
①②③④⑤⑥ 06. PH18. I am good in my schoolwork.
①②③④⑤⑥ 07. PH59. I cry easily. (-)
①②③④⑤⑥ 08. PH49. I have a pleasant face.
①②③④⑤⑥ 09. PH45. I get into a lot of fights. (-)
①②③④⑤⑥ 10. PH37. I am among the last to be chosen for games. (-)
①②③④⑤⑥ 11. PH40. I am unhappy. (-)
①②③④⑤⑥ 12. PH39. My classmates in school think I have good ideas.
①②③④⑤⑥ 13. PH23. I am nervous. (-)
①②③④⑤⑥ 14. PH33. I have nice hair.
①②③④⑤⑥ 15. PH25. In school I am a dreamer (-)
①②③④⑤⑥ 16. PH01. My classmates make fun of me. (-)
①②③④⑤⑥ 17. PH42. I am cheerful.
①②③④⑤⑥ 18. PH24. I can give a good report in front of the class.
①②③④⑤⑥ 19. PH07. I get nervous when the teacher calls on me. (-)
①②③④⑤⑥ 20. PH08. My looks bother me. (-)
①②③④⑤⑥ 21. PH19. I do many bad things. (-)
①②③④⑤⑥ 22. PH03. It is hard for me to make friends. (-)
①②③④⑤⑥ 23. PH28. I am lucky.
①②③④⑤⑥ 24. PH22. I am an important member of my class.
①②③④⑤⑥ 25. PH06. I am shy. (-)
①②③④⑤⑥ 26. PH15. I am strong.
①②③④⑤⑥ 27. PH20. I behave badly at home. (-)
①②③④⑤⑥ 28. PH51. In games and sports, I watch instead of playing. (-)
①②③④⑤⑥ 29. PH04. I am often sad. (-)
①②③④⑤⑥ 30. PH52. I forget what I learn. (-)

Legend: Items 1-30, order within the short version found. Items PH, order the original version PHCSCS of 60 items. (-) Inverse items.

Items dimensions: *Anxiety* - 01, 07, 13, 19, 25; *Physical appearance* - 02, 08, 14, 20, 26; *Behavior* - 03, 09, 15, 21, 27; *Popularity* - 04, 10, 16, 22, 28; *Happiness* - 05, 11, 17, 23, 29; *Intellectual status* - 06, 12, 18, 24, 30.

**Pedido de parecer à Comissão de Ética
sobre projetos de investigação em educação e formação**

Nota: Faça *download* deste formulário, preencha-o, imprima-o, assine-o e envie-o para o email cdetica@ie.ulisboa.pt. Todos os itens são de preenchimento obrigatório, à exceção daqueles que incluem a indicação (se aplicável).

1. Aspetos gerais do projeto

1.1. Título

Atitudes face a si próprio e envolvimento na escola: estudo com alunos do sistema Aprendizagem em Alternância

1.2. Doutorando ou Mestrando (se aplicável)

António Augusto Gomes Leite

Email

1.3. Orientador (se aplicável)

Feliciano Henriques Veiga

Email

1.4. Investigador principal (se aplicável)

Email

1.5. Membros da equipa (se aplicável)

1.6. Duração: Início Fim

1.7. Fonte de financiamento (se aplicável)

1.8. Diferenciação do pedido:

- ☐ Mestrado
- ☒ Doutorado
- ☐ Projeto com pedido de financiamento
- ☐ Outro. Qual?

Indique a área de especialização em que se insere o projeto de investigação.

Psicologia da Educação

2. Fundamentos e metodologia

2.1. Problema, objetivos ou questões de investigação.

(2500 caracteres com espaço)

Partindo de uma revisão da literatura sobre os referidos conceitos e tendo em conta o sistema de aprendizagem, foi formulado o seguinte problema de investigação: Como se caracteriza o autoconceito e o envolvimento na escola dos alunos do subsistema Aprendizagem em Alternância, como é que estas variáveis se relacionam, quer entre si, quer com fatores específicos?

Partindo deste problema, o propósito deste estudo é caracterizar o autoconceito e o envolvimento na escola dos alunos do subsistema Aprendizagem em Alternância, procurando saber como é que estas variáveis se relacionam, quer entre si, quer com fatores específicos. Para ir ao encontro deste propósito definiram-se os seguintes objetivos:

- Identificar fatores que explicam a variância do envolvimento de alunos neste sistema de formação profissional;
- Estudar a influência do autoconceito e da autoestima no percurso de formação Aprendizagem em Alternância;
- Caracterizar as relações entre o envolvimento de alunos na escola e outras variáveis pessoais, como o autoconceito, a satisfação, a popularidade, o número de reprovações, o sexo, o rendimento escolar, situação profissional dos pais e a idade.

Atendendo ao problema de investigação acima formulado, procede-se, na tese, à especificação das questões de estudo dele derivadas, num total de 17.

2.2. Metodologia: participantes, instrumentos de recolha de dados e procedimento.

(4500 caracteres com espaço)

A Metodologia é de natureza quantitativa. Participantes: alunos dos 10º, 11º e 12º anos, de centros de formação profissional do distrito do Porto e da região de Entre Douro e Vouga, dos cursos de formação profissional Aprendizagem em Alternância.

Os instrumentos de recolha de dados foram: Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional (Veiga, 2013); Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Versão reduzida a 30 itens (Veiga & Leite, 2016) e um conjunto de perguntas acerca de variáveis socio-demográficas, no sentido de recolha de informação para responder às questões de estudo específicas, derivados do problema de investigação. No inquérito assim constituído, os participantes foram explicitamente informados da natureza voluntária da sua participação e, ainda, da finalidade da investigação.

Fez-se formalmente o pedido de realização da investigação ao Senhor Delegado Regional do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional, e um novo pedido foi solicitado ao senhor Presidente do Conselho Diretivo do IEFP. Após a autorização da tutela, solicitaram-se entrevistas aos diretores dos centros de emprego e formação profissional com o objetivo de agendamento da aplicação dos questionários e formas de aplicação.

A metodologia utilizada na administração dos instrumentos foi extremamente acessível: os instrumentos foram incluídos numa plataforma, criada para o efeito, onde cada aluno/formando, num PC pessoal com ligação à internet, pode proceder ao seu preenchimento e enviá-lo, on-line

O preenchimento do instrumento demorava, em média, cerca de 40 minutos; houve atendimento ao consentimento informado, anonimato e à confidencialidade.

Mais se explicita que haverá retorno de informação, isto é, prestação de informação acerca dos resultados, aos participantes no estudo e à comunidade, quer através de sessões planeadas quer através de publicações em revistas da área.

Cuidados éticos. O atendimento a princípios éticos foi, também assim, tido em conta. Apesar de, no que respeita à presente tese, não ser obrigatório, decidiu-se mesmo assim solicitar parecer à Comissão de Ética do IE.

3. Questões de ordem ética

3.1. O projeto apresenta um ponto com explicitação de procedimentos éticos?

☒ Sim ☐ Não

3.2. O projeto foi ou vai ser submetido à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) ou à Direção Geral de Educação (DGE) – caso tal seja julgado adequado?

CNPd: ☒ Sim ☐ Não

DGE: ☒ Sim ☐ Não

3.3. O projeto respeita a proteção dos participantes, garantindo que a utilização dos dados se situe exclusivamente no âmbito da investigação ou formação?

☒ Sim ☐ Não

Explicita como procedeu ou irá proceder.

Para poder dar andamento ao nosso trabalho, apresentou-se formalmente o pedido de realização da investigação Presidente do Conselho Diretivo do IEFP IP. Após a autorização da tutela, solicitaram-se entrevistas aos diretores dos centros de emprego e formação profissional com o objetivo de agendamento da aplicação dos questionários e formas de aplicação. Foi tida em linha de conta uma grande preocupação no que respeita a princípios éticos, tal como o direito à privacidade ou à não participação, o direito ao anonimato ou à confidencialidade (Tuckman, 2005; Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 2014). Assim, foi assumido com todos os participantes o compromisso (sob a forma oral) em como os dados recolhidos apenas serão utilizados no âmbito desta investigação.

3.4. O projeto garante o consentimento informado, oral ou escrito, dos participantes e dos seus representantes legalmente autorizados, no caso de serem menores de idade?

☒ Sim ☐ Não

Explicita como procedeu ou irá proceder.

O consentimento informado foi sob a forma oral. Só realizou quem manifestou vontade em participar.

3.5. O projeto assegura o anonimato e a privacidade dos participantes?

☒ Sim ☐ Não

Explicita como procedeu ou irá proceder.

Os participantes foram informados dos objetivos do estudo e foi-lhes garantida confidencialidade nas respostas. Em lado algum os participantes tiveram de se identificar. A cada participante foi atribuído um código.

3.6. O projeto utiliza instrumentos de autores próprios, que foram contactados e autorizaram a sua utilização?

☒ Sim ☐ Não

Explicita como procedeu ou irá proceder.

Foram contactados e autorizaram a sua utilização.

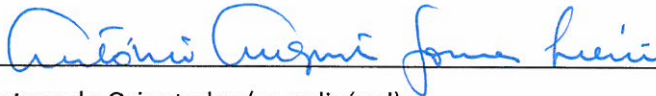
4. Coloque em anexo os instrumentos de recolha de dados, utilizados ou a utilizar (inquérito por questionário, guião de entrevista), caso já estejam elaborados.

5. Outras Informações.

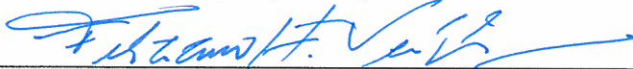
Caso considere oportuno, inclua outras informações relevantes, de ordem ética (1000 caracteres com espaço):

Data 10-11-2016

Assinatura do Doutorando ou do Mestrando (se aplicável)



Assinatura do Orientador (se aplicável)



Assinatura do Investigador Principal (se aplicável)

Anexo J – Parecer da Comissão de Ética



UNIVERSIDADE
DE LISBOA



Instituto de Educação

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA SOBRE O PROJECTO DE DOUTORAMENTO DE ANTÓNIO AUGUSTO GOMES LEITE

Analisado o resumo do projeto de Doutoramento em Educação, especialidade Psicologia da Educação, apresentado por António Augusto Gomes Leite, intitulado “Atitudes face a si próprio na escola: estudo com alunos do sistema Aprendizagem em Alternância”, concluímos que cumpre integralmente os princípios consignados na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Lisboa, 23 de Novembro de 2016

Pela Comissão de Ética

Leonor Santos

(Vice-Presidente da Comissão de Ética)



Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa Portugal

T. +351 21 794 36 33
F. +351 21 793 34 08

geral@ie.ul.pt
www.ie.ul.pt